



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Estudo dos efeitos de um Programa de Formação Parental nas variáveis de risco Psicossocial de famílias com filhos em idade escolar

Dissertação Elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação
Psicomotora

Orientador: Professora Doutora Ana Isabel Amaral Nascimento Rodrigues de Melo

Júri:

Presidente:

Professora Doutora Maria Teresa Perlico Machado Brandão

Vogais:

Professora Doutora Ana Isabel Amaral Nascimento Rodrigues de Melo

Professora Doutora Maria Luísa da Silva Galvez Roubaud

Sónia Catarina Maria Nunes

2013

AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho, em busca de maior aprendizagem, conhecimento e enriquecimento pessoal várias foram as pessoas que de diferentes formas deram o seu grande contributo para que hoje pudesse dar por realizada mais uma importante etapa. A estas pessoas quero deixar o meu profundo agradecimento pelo apoio:

- À Professora Doutora Ana Rodrigues, muito obrigada pela orientação, disponibilidade, pela partilha de saberes e apoio prestado neste processo;
- A toda a equipa da Casa da Praia, em especial à Professora Ana Paula, à Dr^a Filipa Poppe, e à Alexandra, pelo apoio e porque sem elas este trabalho não era possível;
- A todas as famílias que participaram neste estudo;
- À minha família, mãe, pai e irmã, pelo apoio incondicional, pela transmissão de valores, por incutirem em mim a vontade de querer saber mais, e por acreditarem em mim;
- Às minhas amigas, à Francisca Carvalho e sobretudo à Mariana Domingues pela partilha de momentos, pelas reflexões, por todo o apoio e sólida amizade que me deram tendo sido cruciais nesta jornada;
- Ao meu namorado, pela força, ânimo e pelo carinho que sempre me deu, incitando ao meu melhor;
- E a todos os outros que me uma forma ou de outra contribuíram de alguma maneira nesta etapa, o meu muito obrigada!

RESUMO

Na presente dissertação pretende-se fazer um estudo dos efeitos de um Programa de Formação Parental em famílias com filhos em idade escolar relativamente às variáveis de risco psicossocial. A amostra é constituída por 19 educadores pertencentes a famílias multidesafiadas, 10 do Grupo Experimental e 9 do Grupo de Espera aos quais foi solicitado o preenchimento de questionários no sentido de verificar se o risco psicossocial diminuiu após a aplicação do programa no Grupo Experimental quando comparado com o Grupo de Espera. Além disso, levantou-se ainda como hipótese se características como a idade, a situação de emprego, o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias e ainda, o número de presenças nas sessões do programa teriam alguma relação de contingência com a forma como os pais e educadores responderam ao *Adult-Adolescent Parenting Inventory* (AAPI-2), sendo este um instrumento de avaliação da parentalidade e das atitudes educativas dos pais.

Verificou-se que no Grupo Experimental o número de elementos de risco diminuiu nas subescalas da Empatia, Castigos Corporais e Autonomia, e que este se manteve na subescala das Regras Invertidas. Ao nível da subescala das Expectativas Inapropriadas o número de elementos de risco aumentou. Estes resultados são mais positivos do que os encontrados no Grupo de Espera, pois apesar de se ter verificado diminuição do número de elementos de risco nas subescalas da Empatia e Castigos Corporais, registou-se também um aumento deste número nas restantes subescalas. Relativamente às hipóteses em estudo verificou-se ainda que a idade, a situação de emprego, o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias e o número de presenças nas sessões do programa não revelaram nenhuma relação de contingência com a forma como os pais e educadores responderam ao *Adult-Adolescent Parenting Inventory*.

Em suma, o programa aplicado teve efeitos positivos nos comportamentos e práticas parentais diminuindo o risco psicossocial e a possibilidade de negligência e maus-tratos.

Palavras-chave: família; famílias multidesafiadas; formação parental; risco psicossocial, parentalidade, práticas parentais

ABSTRACT

In the following thesis it's intended to conduct a study of the effects of a Parental Training Program in families with school age children in regard to the psychosocial risk variables. The sample is comprised of 19 educators belonging to multi-challenged families 10 of the Trial Group and 9 of the Waiting Group to which was asked to fill out questionnaires in order to verify if the psychosocial risk decreased after the implementation of the program in the Trial Group when compared to the Waiting Group. Furthermore, it's come up as an hypothesis if factors like age, employment status, the socioeconomic status, educational qualifications and yet, the attendance rate in the program sessions had had any contingency relation with the way that parents and educators responded to the *Adult-Adolescent Parenting Inventory* (AAPI-2), being this mechanism of evaluation for parenthood and educational attitudes of the parents.

It's was verified that in the Trial Group, the number of risk elements decreased in the subscales of Empathy, Corporal Punishment, and Autonomy, and that this maintained in the subscale of Inverted Rules. In regards to subscale of Inadequate Expectations increases the number of risk elements. These results are more positive than those obtained in the Waiting Group, because although there has been decrease in the number of risk elements, in the subscales of Empathy and Corporal Punishment, it is also recorded an increase of this number in remaining subscales. In regards to the premise studied, it's demonstrated that despite age, employment status, social-economic status, educational qualifications and the attendance rate in the program sessions doesn't show any contingency relation between the ways that parents and educators responded to *Adult-Adolescent Parenting Inventory*.

In short, the program used had positive effects in the behaviors and parental practice decreasing the psychosocial risk and the possibility of negligence and abuse.

Key words: family, multi-challenged families, parental training, psychosocial risk, parenthood, parental practices.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	2
ÍNDICE	5
INTRODUÇÃO.....	8
CAPITULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1. A família e a sua importância	9
2. As Famílias Multidesafiadas.....	11
2.1. O Estatuto Socioeconómico e as Habilitações literárias	13
2.2. O Risco Psicossocial.....	15
3. A Intervenção Familiar	18
3.1. Programas de Formação Parental.....	21
3.2. A avaliação de Programas de Formação Parental	24
CAPITULO II: APRESENTAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	27
1. Apresentação do Estudo	27
2. Pertinência do Estudo	28
3. Enunciado do Estudo	29
3.1. Objetivos do Estudo	29
3.2. Variáveis em estudo.....	30
CAPITULO III: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	32
1. Método.....	32
1.1. Participantes	33
1.2. Instrumentos utilizados.....	35
1.2.1. AAPI – Adult-Adolescent Parenting Inventory	35
1.2.2. Escala de Graffar.....	36
CAPITULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
1. Procedimentos de Análise de Dados.....	39
1.1. Apresentação e análise dos resultados das subescalas do AAPI - 2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do Grupo Experimental.....	39
1.2. Apresentação e análise dos resultados das subescalas do AAPI - 2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do Grupo de Espera	42
1.3. Comparação entre Grupos	47
1.4. Características Sociodemográficas e Atitudes e Práticas Parentais	48
1.4.1. Estatuto Socioeconómico e atitudes e práticas parentais	48
1.4.2. Habilitações Literárias e atitudes e práticas parentais	49

1.4.3.	Situação de emprego e atitudes e práticas parentais.....	50
1.4.4.	Idade e atitudes e práticas parentais	51
1.4.5.	Número de presenças e atitudes e práticas parentais	52
2.	DISCUSÃO DOS RESULTADOS.....	52
3.	Limitações do estudo	54
CAPITULO V: CONCLUSÃO		56
Referências Bibliográficas		58
ANEXOS.....		65
ANEXO I		66
ANEXO II		68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Género dos inquiridos.....	34
Tabela 2. Valores da média, desvio padrão, máximo e mínimo referentes às idades dos inquiridos	34
Tabela 3. Caracterização sociodemográfica dos participantes	35
Tabela 4. Valores de média, desvio padrão, mínimo e máximo referentes à idade do filho alvo dos inquiridos	35
Tabela 5. Resultados relativos aos índices de risco das subescalas do AAPI-2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do grupo experimental.....	40
Tabela 6. Resultados relativos aos índices de risco das subescalas do AAPI-2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do grupo de espera	43
Tabela 7. Tabela de comparação do número de elementos de risco em cada subescala medida no AAPI-2 por grupo.....	46
Tabela 8. Distribuição das habilitações literárias dos participantes do grupo de espera pelas subescalas recodificadas da autonomia e dos castigos corporais	50

INTRODUÇÃO

Nos dias que correm está largamente estudado a importância que a família tem não só como primeiro contexto de socialização mas também como fonte de segurança, aprendizagem, e desenvolvimento biopsicossocial. No entanto, existem famílias que se encontram em contextos adversos dificultando o seu papel de educadoras e de prestadoras de cuidados no plano da parentalidade. Estas famílias, designadas mais recentemente de famílias multidesafiadas por Alarcão (2008), em função de novos paradigmas de como olhar a família, muito associadas a desvantagens socioeconómicas, experienciam ao longo do tempo múltiplos desafios colocando em causa a sua adaptação positiva e o desenvolvimento harmonioso dos seus membros. Neste sentido, como estas estão mais expostas a fatores de risco psicossocial devem existir recursos na comunidade que respondam às necessidades destas famílias e à sua complexidade contextual.

Na linha do suporte parental, ao longo do tempo foram surgindo respostas no seio da comunidade como os programas de formação parental, que permitem o apoio a famílias, em geral, bem como a famílias multidesafiadas, para auxiliar no exercício da parentalidade, sendo esta uma tarefa nem sempre fácil. São vários os programas que foram surgindo, com variados formatos, diferentes linhas de orientação no que respeita a faixas etárias, duração, objetivos, e população a que se destina no sentido de permitir uma resposta multissistémica, e adequada às necessidades das famílias. Estes programas têm como objetivo central a obtenção de padrões de interação positivos e promotores do desenvolvimento das crianças, substituindo os padrões negativos e disfuncionais de risco psicossocial.

A avaliação destes programas é uma medida de grande importância para se perceber a necessidade bem como os benefícios destes nas práticas parentais e consequentemente no desenvolvimento das crianças. No entanto, existem lacunas na dimensão avaliativa de forma consistente e sistémica. Neste sentido, é pertinente a investigação nesta área, para o contributo do conhecimento da eficácia da intervenção com crianças e respetivas famílias.

A presente dissertação aborda o programa de formação parental “Prevenir para Incluir”, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do concurso Educação Especial, sendo desenvolvido e aplicado no Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia, sendo esta uma instituição que presta apoio psicopedagógico, social e médico pedopsiquiatra a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os doze anos, que já se encontram ou se encaminham para situações de evidente risco e desvantagem social, por razões de ordem escolar, familiar ou pessoal.

Antes da apresentação pormenorizada do projeto aqui em avaliação, é apresentada uma revisão da literatura neste âmbito para contextualizar o tema em estudo. Posteriormente é então descrito a apresentação, planificação e organização do estudo, num segundo capítulo. No terceiro capítulo, encontram-se os métodos e os procedimentos sendo em seguida apresentado, analisado e discutido num novo capítulo os resultados deste estudo. Por último, no capítulo V é apresentada uma conclusão geral sobre a avaliação deste programa, sendo refletidas novas direções no âmbito da investigação no futuro.

CAPITULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A família e a sua importância

É no seio da família que a criança começa por criar relações de socialização, sendo que o ambiente familiar constitui um dos maiores contributos para o desenvolvimento infantil. O conceito de família tem vindo a sofrer várias alterações ao longo do tempo de acordo com os novos paradigmas e exigências da sociedade, pelo que não se pode pensar na existência de um modelo único de família (Rodriguez & Paiva, 2009). Até porque como refere Fazenda (2005, cit in Rodrigues, Ribeiro, Castilho, Gamito, Poppe, Lopes, Fernandes & Morato, 2011), a família pode ser encarada como um conjunto de elementos unidos por laços de parentesco e de afinidade em permanente mudança por adaptação, não só devido às necessidades dos seus membros mas também por alterações do contexto envolvente. Assim, é difícil tecer uma definição concisa dada a sua diversidade. No entanto, pode-se entender por família um conjunto de indivíduos com uma ligação entre si pela partilha de laços pessoais e profundos, podendo ou não apresentar um vínculo de consanguinidade (Rodriguez & Paiva, 2009).

Bronfenbrenner (1979/1996 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003) caracteriza a família como o primeiro ambiente no qual a criança participa ativamente interagindo, e expandindo-se dentro do grupo familiar, formando dentro deste sistema vários subsistemas. A família com a qual a criança vai interagindo é denominada por microsistema, devendo este microsistema familiar constituir a maior fonte de segurança, afeto, proteção, bem-estar e apoio para a criança.

O bom desenvolvimento da criança, como ser social que é, está dependente das interações em diferentes contextos, sendo determinante a qualidade da interação desses contextos entre si (Gaspar, 2004). De acordo com Guralnick (1997, cit in Coutinho, 2004), o desenvolvimento da criança depende fortemente dos padrões de interação familiares englobando o tipo de experiências e vivências proporcionadas à criança, assim como a prestação dos cuidados básicos e de segurança.

Assim, o funcionamento e o desenvolvimento da população infantil encontram-se abrangidos por este sistema social de particular importância, a família (Pessanha, 2008). No que diz respeito ao ambiente familiar características como a coesão, o estabelecimento de regras, a comunicação, as rotinas familiares e o envolvimento da criança nas decisões familiares são variáveis importantes a ter em conta enquanto contexto de socialização primária (Pessanha, 2008). Desta forma, a família e, em especial, os pais são os modelos de comportamento, os disciplinadores, organizadores, educadores e agentes de socialização (Coutinho, 2004). Talvez por isso, a sociedade atual encare a família como o elemento organizador e transmissor de valores culturais (Rodriguez & Paiva, 2009).

Tal como referem Calheiros & Monteiro (2007) a parentalidade diz respeito a um fenómeno psicossocial complexo ao qual se encontram relacionados as atitudes, os valores, as atribuições e comportamentos de outros. Existem vários estudos que têm vindo a demonstrar a importância dos padrões de interação familiar e das práticas educativas dos pais sobre a temática do desenvolvimento da criança e do adolescente (Baumrind, 1966, 1997; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Nas interações parentais são, assim, distinguidos, segundo a literatura atual, as práticas educativas e os estilos parentais. As práticas educativas referem-se às estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em variados domínios (académico, social, afetivo), em determinadas circunstâncias e contextos (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998 cit in

Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Grusec & Lytton, 1988, Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1990, Newcombe, 1999 cit in Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge 2007; Alvaranga & Piccinini, 2001; Bem & Wagner, 2003; Gomide, 2003 cit in Maia & Williams, 2005).

Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge (2007) citando Hoffman (1975/1994) referem que podem ser distinguidas duas categorias de práticas educativas: as práticas indutivas e as práticas coercivas. As primeiras caracterizam-se por explicar às crianças as consequências dos seus comportamentos, fazendo-as compreender as implicações das suas ações. Por outro lado, segundo o mesmo autor, as práticas coercivas são descritas pela aplicação direta de força, punição física, privação de privilégios e afeto, ou ainda pelo uso de ameaças dessas atitudes. Estas práticas têm como consequência emoções negativas como medo, raiva, ansiedade que diminuem a capacidade da criança compreender a situação ou a necessidade de modificação do comportamento. Assim, este tipo de prática não só não beneficia a internalização de regras sociais e padrões morais como também faz com que as crianças tenham comportamentos de índole coerciva com os seus pares (Hart & Cols, 1990 cit in Piccini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge 2007). O uso de estratégias coercivas incitam o controlo comportamental baseado na ameaça de sanções externas intensificando a percepção de valores e do padrão de ação moral como fatores externos ao passo que, por sua vez, as estratégias indutivas favorecem a internalização moral (Hoffman, 1975 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

Além disso, parece haver relação no tipo de prática educativa parental relativamente a crianças com e sem problemáticas comportamentais. No estudo de Alvarenga & Piccinini (2001), em que foram comparadas as interações mãe-criança em díades com crianças que apresentavam problemas de externalização e crianças sem problemas comportamentais referidos, evidenciou-se que as mães de crianças sem problemas de comportamento usam mais frequentemente práticas indutivas ao passo que no grupo de crianças com problemas comportamentais predominaram as técnicas coercivas. Os autores Pettit e Bates (1989) citados por Alvarenga & Piccinini (2001) encontraram evidências no seu estudo de que o afeto reunido com uma atitude educativa positiva materna estavam relacionados com a ausência de problemas de comportamento ao passo que a ausência de um envolvimento positivo da mãe e o uso de estratégias coercivas eram preditores de problemas de comportamento na infância.

Por sua vez, os estilos parentais dizem respeito ao conjunto de atitudes dos pais para com a criança, ou ao padrão global de características de interação, as quais definem o clima emocional em que se expressam as várias práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993 cit in Oliveira, College Marin, Pires, Frizzo, Ravanella, Rossato, 2002; Darling & Steinberg, 1993 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Bem & Wagner, 2003; Spera, 2005).

Uma das variáveis mais investigadas no desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças é a interação entre pais e filhos, medida através das tipologias dos estilos educativos parentais (Buchanan, 2002 cit in Gaspar, 2004). As práticas e os estilos educativos parentais têm grande repercussão no desenvolvimento dos filhos, bem como os modelos afetivos e de interação têm influência significativa na forma como os filhos aprendem e se relacionam com os outros (Camacho & Matos, 2006).

De acordo com Camacho & Matos (2006), vários autores têm tentado perceber qual a influência dos modelos parentais no desenvolvimento infantil, salientando que apesar da adolescência ser uma fase de mudanças, continuam a ser de extrema importância o relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e a comunicação familiar para o ajustamento psicossocial, na saúde mental, no desenvolvimento de competências sociais e em comportamentos de saúde dos jovens. Além disso, na revisão dos mesmos autores foram encontradas evidências de que uma parentalidade positiva

caracterizada por relações positivas na família, a presença do suporte emocional e social das figuras parentais bem como um estilo parental construtivo e consistente surge associada a maiores índices de bem-estar e de ajustamento na adolescência. É reconhecido que o bem-estar emocional na infância é preponderante para o bem-estar na idade adulta, afetando a qualidade das relações e consequentemente, o bem-estar emocional das comunidades (Gaspar, 2010).

Bronfenbrenner (1979/1996 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003) defende que quanto mais positivas e calorosas forem as relações numa díade maior é a probabilidade de ocorrerem processos evolutivos de forma adaptada.

Também o autor Bromwich (1997, cit in Kelly & Barnard, 1999) encontrou evidências de que uma abordagem baseada em interações de satisfação recíprocas entre crianças em risco e os seus pais conduzem a uma relação com um forte efeito positivo no desenvolvimento das crianças. A qualidade da relação dos pais com os filhos afeta significativamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social-emocional da criança (Kelly & Barnard, 1999), sendo que o envolvimento dos pais é descrito por Gonzalez & Wolters (2006, cit in Alvaera, Bayan & Martinez, 2009) como quão interessados, informados, e ativos os pais estão na vida dos filhos.

Na literatura sobre a interação entre pais e filhos é sugerido que as interações efetivas são caracterizadas por altos níveis de responsividade e moderados a baixos níveis de diretividade (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker, & Wheeden, 1998). Os mesmos autores sugerem que o impacto da intervenção no desenvolvimento das crianças está diretamente relacionado com a eficácia no suporte e encorajamento dos pais para criar interações responsivas.

Também, Jackson and Schemes (2005, cit in Sanders & Morawska, 2005), encontraram evidências de que crianças em idade pré-escolar cujas mães foram mais *nutritivas* dando simultaneamente muito suporte e estimulação cognitiva em casa obtiveram melhores habilidades linguísticas. Os mesmos autores salientam que quando os pais dão mais suporte e são menos autoritários as crianças obtêm maiores scores verbais e de inteligência. Além disso, vários autores referenciados em Sanders & Morawska (2005) referem que mães com maior conhecimento acerca do desenvolvimento dos filhos parecem responder com mais sensibilidade às iniciações dos seus filhos, enquanto mães com expectativas imprecisas sobre o desenvolvimento das crianças tendem a ser mais duras. Adicionalmente, os estudos revelam que mães com maior conhecimento sobre o desenvolvimento infantil revelam altos níveis de competências parentais, promovendo simultaneamente mais altos níveis de habilidades cognitivas, e menos problemas de comportamento nos filhos. Assim, a qualidade da parentalidade parece ser de grande importância para a socialização, ajustamento e desenvolvimento da criança.

2. As Famílias Multidesafiadas

Atualmente as famílias estão constantemente a enfrentar novos desafios, devido às mudanças sociais que reproduzem alterações significativas na estrutura familiar. Os desafios inerentes à parentalidade, tendo em conta a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, enquadram-se nos vários fatores contextuais, em especial as famílias que se encontram mais expostas, as famílias em contexto de risco psicossocial. Estas famílias enfrentam desafios de grande complexidade em grande parte devido aos reduzidos recursos que dispõem para o exercício da sua função parental (Ferreira, 2008).

Conceptualmente, existe na atualidade uma grande diversidade terminológica sobre estas famílias, o que permite compreender as diferentes características destas (Alves, 2011). Por volta dos anos 50 surge a denominação de Famílias Multiproblemas para enquadrar as famílias em contextos de risco (Linares, 1997 cit in Ferreira, 2008). Posteriormente, outras denominações foram surgindo, na medida em que espelham de forma mais apropriada as questões importantes para famílias nestes contextos, como Famílias Multiassistidas sendo um conceito desenvolvido por Neto (1996 cit in Ferreira, 2008) numa perspetiva ecológica e sistémica, com uma visão menos estigmatizante e negativa do funcionamento destas famílias.

Mais recentemente, surge o conceito de Famílias Multidesafiadas, proposto por Alarcão (2008 cit in Ferreira, 2008) focalizando as potencialidades e recursos destas famílias. As famílias multidesafiadas são definidas como famílias com vivência em condições de vida adversas, como a pobreza, a exclusão social, opressão, ou violência, com exposição a ambientes ou circunstâncias de grande stresse e a lidar com curtos períodos de stresse agudo ou com múltiplos desafios frequentemente, em paralelo com a vivência de crises normativas e transições (Melo & Alarcão, 2010). Assim, estas *“famílias enfrentam, ao longo do seu percurso de vida, múltiplos desafios, experimentando condições de considerável desfavorecimento que condicionam a sua adaptação e desenvolvimento positivo”* (Melo, 2011).

Estas famílias são caracterizadas por isolamento social, instabilidade, desorganização, estilos parentais autoritários ou permissivos, frequente presença de patologias e uma diminuída capacidade de resposta às necessidades dos filhos, características que desafiam a sua capacidade de auto-organização e o seu potencial de crescimento (Ferreira, 2008; Melo, 2011). O acesso a recursos e a meios facilitadores de desenvolvimento familiar é, muitas vezes, para as famílias multidesafiadas um bem limitado (Melo, 2011).

Apesar de existir uma frequente associação entre as questões dos maus-tratos e negligência e estas famílias é de salientar que os fatores contextuais que envolvem estas famílias podem potenciar, e não causar as situações de maus tratos ou negligência (Ferreira, 2008). No âmbito da intervenção psicossocial, e em específico para sociedades preocupadas com o bem-estar individual e o desenvolvimento social, é necessário dar a estas famílias a possibilidade de converter os problemas sociais em necessidades produzindo alterações nas representações sociais, diminuindo a sua estigmatização (Almeida & Fernandes, 2010). Estas famílias devem ser auxiliadas a ultrapassar a adversidade, aprendendo a relacionar-se com os outros sistemas, reorganizando-se internamente (Melo, 2011).

O desenvolvimento da criança, quando exposta a fatores de risco combinados, pode ser negativamente afetado, sobretudo, ao nível do comportamento dado que os riscos psicossociais têm tendência para modelar o repertório comportamental e emocional infantil bem como a aquisição de comportamentos inadequados (Sapienza & Pedromônico, 2005). Como contextos de risco podem considerar-se as situações de pobreza, violência doméstica, maus-tratos, negligência, entre outros (Ferreira, 2008).

Os comportamentos e estilos parentais podem atuar como fatores de proteção ou de risco no desenvolvimento de determinadas características da criança ou jovem, no seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, ou no desempenho académico (Baptista, 2000 cit in Camacho e Matos, 2006). Tal como referem ainda Ramazan, Kiliç, & Arkan (2010) o stresse e a ansiedade parental podem não só afetar a autoconfiança das crianças mas também ter um impacto negativo na performance e sucesso. Além disso, os modelos parentais, as expectativas e os métodos educativos determinam de forma efetiva o repertório de comportamento, atitudes e objetivos da criança (Camacho & Matos, 2006).

O conceito de crianças em risco tem sofrido ao longo do tempo alterações no seu significado e na sua conceptualização, no entanto este conceito pode ser encarado como

aqueles cujos percursos de vida encerram fatores constitucionais ou ambientais que aumentem a probabilidade de desajustamento ou o surgimento de perturbações no futuro (Werner & Smith, 1992 cit in Melo & Alarcão, 2009). Por sua vez, as crianças em perigo podem ser designadas como aquelas que estão perante exposição a situações passíveis de afetar, de forma séria ou grave e no imediato, a sua integridade quer seja de forma física e/ou psicológica (Melo & Alarcão, 2009), indo ao desencontro do convencionado acerca dos direitos essenciais ao Homem, e em particular nas crianças, sendo que grande parte das famílias multidesafiadas vivem em condições de pobreza em considerável desfavorecimento (UN, 1948, 1989 cit in Melo, 2011).

Por tudo isto as famílias necessitam de se sentir apoiadas, sobretudo nos momentos de transição e de crise tendo estes uma carga muito stressante (Martín-Quintana, Chaves, & López, 2009). Cada vez mais, na atualidade, as famílias sofrem mais de stresse, em parte devido à dificuldade entre haver um equilíbrio familiar e o trabalho. Neste sentido, não são apenas as famílias que têm de reunir esforços no sentido de se reorganizarem mas também os profissionais necessitam de desenvolver respostas mais complexas, com saberes e forças que visem apoiar por meio de uma comunidade cuidadora e bem organizada (Melo, 2011).

De acordo com vários autores referidos em Melo (2011), as famílias multidesafiadas exigem um olhar integrador, necessitando de respostas adequadas à sua complexidade por meio de modelos clínicos multi-sistémicos baseados na comunidade e disponibilizados ao domicílio. Este tipo de respostas parecem ser as mais eficazes na facilitação do envolvimento em programas de apoio.

Com o aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento harmonioso da criança há a tendência para os profissionais do âmbito da saúde, educação, social e justiça estarem mais atentos pelo que os riscos sociais no âmbito da infância têm ocupado cada vez mais um lugar de destaque na sociedade portuguesa (Carvalho & Ferreira, 2009). Assim, existe atualmente não só a preocupação com a mudança das famílias, o seu bem-estar e desenvolvimento, como ainda em especial com as crianças que crescem nestas famílias (Melo, 2011).

2.1. O Estatuto Socioeconómico e as Habilitações literárias

No que toca à condição humana, é interessante prestar atenção não só aos comportamentos mas também às interações, e aos seus contextos, uma vez que existe uma multiplicidade de influências que conduzem para os valores culturais tidos como referência e para a condição socioeconómica, num contexto espacial e temporal específico (Almeida & Fernandes, 2010). O processo de educar é um processo complexo no qual diferentes variáveis têm influência, como o estatuto socioeconómico da família, surgindo da necessidade de aprofundar conhecimento relativamente às famílias de baixo nível socioeconómico, pois apesar de já existirem vários estudos realizados sobre esta temática ainda há pouco investimento em pesquisas recentes deste âmbito (Bem & Wagner, 2003).

Existem evidências de que os padrões negativos de interação mãe-criança são mais propensos de ocorrer tendencialmente em famílias de alto risco social devido às desvantagens sociais ou económicas (Kelly & Barnard, 1999). Algumas pesquisas datadas da década de 1990 revelam que quanto mais baixo for o nível socioeconómico da família, maior é a frequência de práticas coercivas (Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes, & Tudge, 2007). Também outros estudos evidenciaram que o nível socioeconómico se correlaciona negativamente com o uso de práticas coercivas (Dodge, Pettit & Bates, 1994 cit in Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007). Simons *et al* (1991 cit in Spera,

2005) refere que o baixo estatuto socioeconómico está associado a altos níveis de punição severa.

Ceballos e Rodrigo (1998 cit in Bem & Wagner, 2006) descrevem que pais e mães de nível socioeconómico médio e alto dão preferência ao uso de estratégias indutivas, enquanto famílias de nível socioeconómico baixo usam mais frequentemente estratégias de base coercitiva. No entanto, é de referir que as técnicas coercitivas baseadas na punição física também ocorrem nos níveis socioeconómicos mais elevados, embora estejam mais encobertos. Um estudo realizado sobre os medos infantis revelou que pais de nível socioeconómico médio tendiam a dar maior número de respostas de deseabilidade social relativamente a estratégias educativas (Wagner, 1995 cit in Bem & Wagner, 2006).

Outro estudo referido na literatura é o de Kohn (1976/1977 cit in Bem & Wagner, 2003) que concluiu que o nível socioeconómico constitui uma variável significativa a ter em conta pois inclui condições de vida diferenciadas e, consequentemente, realidades sociais diferentes. O autor concluiu ainda que pais e mães pertencentes a níveis sociais superiores, com maior escolaridade e poder aquisitivo tenderiam a dar prioridade a valores de autodireção nas crianças como autocontrolo, responsabilidade e curiosidade, relativamente a figuras parentais com padrões socioeconómicos inferiores, com menor escolaridade e poder económico que revelaram mais preocupação com valores de conformidade (limpeza, obediência e bons modos). Frick & Morris (2004 cit in McGilloway, Mhaille, Bywater, Leckey, Kelly, Comiskey, Donnelly, 2012) referem que altos níveis de desvantagem socioeconómica mostraram aumentar o risco de desenvolvimento de dificuldades comportamentais nas crianças.

Kelly & Barnard (1999) citando as pesquisas de vários autores referem que, de forma geral, as mães que pertencem a ambientes socioeconómicos desfavorecidos tendem a ser menos estimulantes e menos sensíveis, e muito mais restritivas e controladoras do que as mães pertencentes a ambientes socioeconómicos típicos da classe média. Também Luster *et al* (1989 cit in Spera, 2005) associam baixos níveis socioeconómicos a baixos níveis de envolvimento parental.

Por sua vez, outros estudos revelaram ainda que mães com baixo nível socioeconómico e educacional tendiam a aplicar um menor número de estratégias educacionais não-coercivas (Fox *et al*, 1995 cit in Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007).

Alexander e colegas (1994 cit in Davis-Kean, 2005) constataram que os pais de médio e alto estatuto socioeconómico e habilitacional têm crenças e expectativas mais próximos do real do que as de famílias de baixo estatuto socioeconómico para o real desempenho de seus filhos. As famílias de baixo estatuto socioeconómico revelaram ter grandes expectativas e crenças de desempenho irreais para o desempenho escolar dos filhos.

Apesar das várias evidências reportadas em diversas pesquisas, o estudo de Roopnarine, Fouts, Lamb e Lewis-Elligan (2005, cit in Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007) com pais e mães afroamericanas revelou que independentemente do nível socioeconómico alto, médio ou baixo, as figuras parentais foram igualmente responsivas e atentas às necessidades de afeto, conforto, alimentação e estimulação. No entanto, este estudo foi realizado com mães afroamericanas pelo que os resultados dificilmente podem ser extrapolados para a população caucasiana.

No estudo de Calheiros & Monteiro (2007) acerca da parentalidade abusiva das mães foi apurado que enquanto a estrutura familiar, ou seja, a organização monoparental, nuclear e reconstituída da família, explica a ocorrência do mau trato, o estatuto socioeconómico constitui o preditor mais significativo dos comportamentos negligentes. Vários estudos têm concluído que fatores como a desvantagem socioeconómica e um elevado nível de stress, bem como acontecimentos negativos, estão associados não só à violência doméstica e disfunção familiar como também ao

mau trato e negligência (Coulton, Korbin, Su, & Chow, 1995). Também o desemprego pode ser encarado como uma importante variável na relação com diferentes categorias de mau trato e negligência, sendo que Guillham *et al* (1998 cit in Calheiros & Monteiro, 2007) referem que este explica dois terços da variância total dos índices das duas categorias de práticas abusivas.

De acordo com Lopes (2005), as alterações estruturais no seio da família e no meio social levam à necessidade de se desenvolverem práticas educativas diferentes das gerações anteriores. A mesma autora, salienta a crescente dificuldade atual na gestão emocional e comportamental dos pais, bem como a necessidade de se tornarem educadores informados. De acordo com Dodge, Greenberg, Malone & CPPRG (2008, cit in The Conduct Problems Prevention Research Group, 2011) existe uma grande probabilidade de crianças com dificuldades no controle dos impulsos e na regulação comportamental terem pais que se encontrem em desvantagem socioecológica, com dificuldade na gestão destes comportamentos.

Neste sentido parece haver a perspetiva de que as estratégias educativas podem ter um efeito regulador, auxiliando na realização de ajustes necessários relativamente às contingências dos contextos em que as famílias vivem (Bem & Wagner, 2003).

A necessidade de intervenção que modele os padrões de interação parental com populações especiais é especialmente importante, pois está documentado que as crianças com necessidades especiais estão sub-representadas em amostras com casos de pobreza (Bennett & Guralnick, 1991 cit in Kelly & Barnard, 1999).

No que respeita às habilitações no estudo de Cruz, Custódio & Alves (2010) que analisaram as representações acerca das figuras parentais de 58 crianças de idade escolar da região do grande Porto, verificaram que a escolaridade da mãe tem influência nos comportamentos da criança, sendo que a um aumento da escolaridade maternal está associado um menor número de comportamentos de rejeição e de punição física.

2.2. O Risco Psicossocial

As crianças, jovens e famílias em risco psicossocial apresentam uma variedade e complexidade de situações, englobando várias problemáticas que se expressam em diferenciados níveis de risco que devem ser alvo de estudo e análise (Almeida & Fernandes, 2010)

Apesar do crescente nível de conhecimento e interesse psicossocial por parte dos profissionais que realizam a intervenção com as crianças e as famílias continua a haver necessidade de identificar e categorizar atitudes e comportamentos fora do âmbito de uma parentalidade positiva. Neste sentido, Bavolek *et al* (1979, cit in Bavolek, 2000) após análise da literatura enunciaram quatro constructos para categorizar comportamentos abusivos dos pais: as expectativas inapropriadas, a falta de empatia, os castigos físicos, e as regras invertidas.

No que respeita às Expectativas inapropriadas várias pesquisas têm indicado que as cognições parentais acerca do desenvolvimento humano e da parentalidade influenciam a forma como pais e mães se relacionam com seus filhos e com crianças de modo geral, e que esses comportamentos, por sua vez, influenciam o próprio desenvolvimento infantil (Ribas, Moura, & Bornstein, 2007). Muitos pais não têm expectativas realistas em relação ao nível de desenvolvimento dos filhos. As expectativas irrealistas resultam da perceção inadequada dos próprios pais e, em geral, de uma falta de conhecimento sobre as capacidades e necessidades das crianças em cada fase de

desenvolvimento (Bavolek, 2000). Tal foi evidenciado pelo estudo de Steele e Pollock (1968 cit in Bavolek, 2000), em que os pais do seu grupo de estudo esperavam e exigiam das suas crianças que se comportassem de determinada maneira que era inadequada para as suas idades e nível de desenvolvimento, mostrando expectativas demasiado elevadas. Frequentemente, também os professores observam que os pais têm, ainda que de forma inconsciente, expectativas elevadas em relação aos filhos (Guerney, 1991). Zhan (2006) realça que pais com expectativas mais elevadas para os seus filhos são mais propensos a estabelecer padrões mais elevados para a educação bem como para o funcionamento social do que os pais com expectativas mais baixas (Zhan, 2006). Além disso, o mesmo autor afirma que pais com maiores expectativas para os filhos têm maior probabilidade de esperarem maior competência académica e boa relação com professores e grupos de pares dos filhos, sendo que a relação entre as expectativas académicas e os resultados dos filhos tem sido alvo de interesse de muitos estudos.

Este é um assunto que deve ser alvo de atenção uma vez que as expectativas inadequadas podem ter um impacto negativo nas crianças sendo percebido por estas como um ambiente de tensão (Greven, 1990 cit in Bavolek, 2000). De acordo com Martin (1976, cit in Bavolek, 2000), quando as crianças são incapazes de corresponder a essas expectativas elas percebem-se como inúteis e decepcionantes para os adultos.

Em vários estudos analisados por Hughes, Graham-Bermann e Gruber (2001, cit in Maia & Williams, 2005) quando as características de pais abusivos são comparadas com pais não abusivos identifica-se, nos primeiros, uma menor compreensão da complexidade dos relacionamentos sociais, menor compreensão sobre o papel parental e sobre o entendimento das necessidades desenvolvimentais da criança, bem como, expectativas não realistas com as mesmas.

Sanders & Morawska (2005) referem que as crianças de mães adolescentes cujas expectativas reportadas são mais positivas e realistas sobre a parentalidade possuem melhores estratégias de *coping*. Outras pesquisas referidas nos mesmos autores encontraram correlação entre as expectativas realistas e melhores níveis de competências cognitivas e socioemocionais.

Segundo Cunha e Rodrigues (2010), por sua vez, a empatia diz respeito à capacidade em compreender o outro, e em perceber quais os motivos que levaram o indivíduo a adotar determinado comportamento. Steele (1975 cit in Bavolek, 2000) define a falta de empatia como a incapacidade das figuras parentais serem empaticamente conscientes das necessidades dos seus filhos e responderem de forma inapropriada a essas necessidades. O mesmo autor refere que o efeito da prática parental empática nos primeiros anos de vida é profundo e duradouro.

A consciência empática das necessidades da criança implica a capacidade parental para perceber a condição ou o estado da mesma sem realmente ser capaz de experienciar os sentimentos da mesma, pelo que para criar uma consciência empática das necessidades da criança é necessário compreender a condição ou o estado de espírito desta (Bavolek, 2000).

As crianças cujas necessidades básicas são negligenciadas não conseguem desenvolver um sentimento de confiança em si nem nos outros (Martin, 1976, cit in Bavolek, 2000). Estas crianças que vivem num mundo de negligência parental com altos níveis de obediência têm pouca ou nenhuma base para a aprendizagem de regras e distinção de certo ou errado, agindo apenas porque são instruídas e não por um valor intrínseco. Quando a empatia é elevada entre os membros da família a probabilidade de abuso é muito baixa (Bavolek, 2000).

Os Castigos Físicos estão associados a uma forte crença no valor da punição física. Existem pais que acreditam que deve ser demonstrado aos seus filhos a autoridade e fazê-los respeitar para que não se tornem desobedientes (Steele, 1975 cit in Bavolek, 2000). Estes pais consideram o castigo físico como uma boa medida disciplinar e defendem o seu direito de usar a força física.

Os efeitos do abuso físico tendem a deixar consequências no comportamento das crianças. O uso da punição física aumenta a probabilidade de desvios como a delinquência na adolescência (Straus, 1991 cit in Bavolek, 2000). Além disso, Perry (1997, cit in Bavolek, 2000) revelou que ao examinar os efeitos do abuso e negligência no desenvolvimento de áreas críticas do cérebro de crianças expostas ao abuso e negligência, estas têm áreas do cérebro como a área límbica e cortical menores em cerca de 20 a 30%, sendo estas as regiões do cérebro responsáveis pela regulação da resposta emocional como a empatia pelos outros. Também Cecconello, Antoni & Koller (2003) citando outros autores (Hart, Ladd & Burleson, 1990; Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998; Hoffman, 1960, 1975) referem que a punição física com carácter de prática disciplinar é prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. De forma geral, a violência emerge, muitas vezes, como uma mensagem comportamental de regularização ou de tentativa de controlo do outro (Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar & Santos, 2010).

Maia & Williams (2005), referem que famílias baseadas num ambiente inconsistente de autoridade e poder, com dificuldades em dialogar e em autorregular a agressividade, que não apresentam uma diferenciação de papéis, ou contextos familiares com ausência ou baixa manifestação de afeto apresentam alguns fatores de risco relativamente ao papel da família para as crianças. De forma similar, outros autores referem que baixos níveis de supervisão e envolvimento parental, bem como severa punição física e a disciplina inconsistente são fatores particularmente associados ao desenvolvimento de problemas de comportamento (Shaw & Winslow, 1997 cit in McGilloway, Mhaille, Bywater, Leckey, Kelly, Comiskey, *et al* 2012).

No que diz respeito aos fatores de risco do desenvolvimento infantil Barnett (1997, cit in Maia & Williams, 2005) salientou que nenhum outro fator como os maus tratos, o abuso e a negligência têm tão forte associação com o surgimento de psicopatologia na criança. O mesmo autor salienta que várias sequelas, em vários domínios, podem surgir na sequência de maus tratos sobretudo na área da cognição, da linguagem, das competências académicas e no desenvolvimento sócio emocional. Nesta última área referida são assinalados deficits na regulação da afetividade e no comportamento nas crianças maltratadas.

Cecconello, Antoni & Koller (2003) defendem que as figuras parentais podem demonstrar afeto e cuidado bem como promover o exercício de uma autonomia responsável, até mesmo na utilização de uma medida restritiva no comportamento da criança. A desaprovação parental do uso de violência pode constituir um importante fator de proteção contra o envolvimento de jovens na violência ao passo que o uso da punição física por parte dos pais é associado à execução da violência entre jovens. Assim, os pais devem ser encorajados a comunicar com os seus filhos e a resolver os conflitos sem recorrer à violência (Ohene, McNeely, & Borowsky, 2006).

No constructo das Regras Invertidas os potenciais pais abusivos esperam que as crianças sejam sensíveis às necessidades dos pais e responsáveis pela sua felicidade (Martin, 1976 cit in Bavolek, 2000). Estes pais tentam manipular e estruturar as interações da família com vista à obtenção das suas necessidades (Ackley, 1997 cit in Bavolek, 2000). De acordo com Bavolek (2000), neste tipo de situações em que as regras são invertidas as crianças são parte integrante das funções familiares, tornando-se frequentemente, uma força de autoridade, de controlo e de tomada de decisões. O mesmo autor salienta que estas crianças percebem-se como existentes para satisfazerem as necessidades dos seus pais.

Estes constructos resultam das respostas ao Inventário para Pais Adultos ou Adolescentes ("Adult-Adolescent Parenting Inventory" – AAPI), desenvolvido em 1979 por Bavolek, tendo sido posteriormente revisto e surgido uma nova versão, o AAPI-2. Esta nova versão passou a integrar um novo constructo, a capacidade de autonomia da criança. Neste item é retratado que os pais abusivos tendem exigir obediência e total

respeito parental sendo a independência e o poder da crianças oprimidos sendo-lhes vedado o poder de contestar, manifestar opiniões ou fazer escolhas. Desta forma, é contrariado o defendido por Bronfenbrenner (1979/1996 cit in Cecconello, Antoni & Koller, 2003) que destaca três características que se devem processar no seio da família: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto.

Em termos cognitivos, a Autonomia é definida por Allen, Kupermic & Moore (1997 cit in Camacho e Matos, 2006) pelo encorajamento para a expressão de diversos pontos de vista e em termos comportamentais é expressa pela participação ativa nas decisões realizadas na família. De acordo com Hughes & Gottlieb (2004), crianças que não são autónomas são controlados pela força, ameaça, ou culpa deixando de tomar pleno partido das suas vidas. Além disso, é suportado pela teoria da auto-determinação (Deci & Daring, 1992 cit in Hughes & Gottlieb, 2004), que perdiz a autonomia como um dos três princípios fundamentais, relacionados com as necessidades psicológicas, que motivam toda a atividade.

No estudo de Murray (2005 cit in Alvaera, Bayan & Martinez, 2009) é demonstrado que os pais têm maior tendência para serem mais favoráveis à autonomia dos filhos encorajando-os para que estes façam e tomem as suas próprias escolhas e decisões.

3. A Intervenção Familiar

O conhecimento alargado sobre os fatores de proteção e de risco para bom desenvolvimento infantil, bem como, as crescentes pesquisas sobre a influência da família associada às teorias ecológicas e sistémicas, fazem com que a família tenha um papel preponderante e seja encarada como o centro da intervenção. Desta forma, surgiram novos paradigmas para fazer face e auxiliar as famílias perante os desafios que lhes vão surgindo, como o suporte parental. Este compreende a informação, o aconselhamento, a educação parental, a promoção do conhecimento e das competências parentais (Dunst, 1999).

A **Educação Parental** é de grande importância numa intervenção de prática centrada na família, fornecendo aos pais as informações necessárias sobre o desenvolvimento dos filhos para que estes possam fazer escolhas de forma informada, desenvolvendo e exibindo competências parentais numa política de empowment (McCollum, 1999). Esta propicia o desenvolvimento individual, a capacidade de sentir, imaginar, compreender, e aprender na relação com os filhos, fazendo exercício de uma parentalidade positiva (Martín-Quintana, Chaves, & López, 2009). Assim, pode também apoiar os pais na satisfação das necessidades das famílias de forma a diminuir o stress parental e promover a relação pais-filhos, tendo em consideração os sistemas socioculturais das famílias em questão (Dinnebeil, 1999).

Os programas de educação parental ao contrariarem os fatores de risco da família, visam a melhoria na relação entre pais e filhos, evocando a utilização de estratégias não punitivas e violentas, que se traduzem na redução do desenvolvimento de problemas de comportamento, na autoconfiança, na competência cognitiva e no sucesso escolar das crianças (Gaspar, 2004). Além disso, as percepções maternas de autoeficácia podem compreender um papel singular no desempenho das funções parentais mediando as relações entre o sentimento de competência materna e outras variáveis psicossociais (Teti & Gelfand, 1991).

Winton, Sloop & Rodriguez (1999) referem a importância da Educação Parental numa prática centrada na família, não no sentido de apenas os técnicos informarem e ensinarem os pais, mas também no sentido da aprendizagem mútua (Winton, Sloop, & Rodriguez, 1999).

Outro termo frequentemente encontrado na literatura é de **Treino Parental** que correspondem a modelos estruturados de intervenção mediada pelos pais com objetivos relacionados com a modificação das competências parentais, pretendendo alterar indiretamente o comportamento e/ou o desenvolvimento da criança (Coutinho, 2004).

Por sua vez, a **formação parental** diz respeito a um tipo particular de apoio às famílias. Segundo o autor Dunst (1999), está presente um novo paradigma de dotar as famílias de ferramentas e estratégias para obterem soluções pertinentes para os seus problemas em vez dos profissionais responderem de forma direta às necessidades e problemas da família. A Formação Parental é definida por Coutinho (2004) como o processo de fornecimento de informação aos pais ou outros prestadores de cuidados, conhecimentos e estratégias de promoção do desenvolvimento das crianças. Esta forma de intervir com a família permite a obtenção de informação útil ao desenvolvimento de competências e de estratégias para dar resposta aos desafios que se vão colocando às famílias, permitindo ainda, o desenvolvimento de potencialidades parentais (Abreu-Lima, et al., 2010). De acordo com Vila e Martín (1998, 2005, cit in Martín-Quintana, Chaves, & López, 2009) a Formação Parental constitui um processo de promoção de modelos adequados de práticas educativas, que deve promover não só as habilidades educativas dos pais mas também promover a competência pessoal e interpessoal, no contexto familiar, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial. Além disso, tem como principal objetivo a capacitação dos pais nas suas funções de parentalidade, constituindo uma medida interventiva cuja finalidade é ajudar a diminuir os fatores de risco e fortalecer os fatores de proteção, sobretudo baseado no alargamento do conhecimento sobre as mudanças sociais na família, bem como sobre o risco, vulnerabilidade e resiliência desta (Cruz, 2009).

Sabendo que a família é o grupo sócio-afectivo prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e desenvolvimento das crianças surge a necessidade de uma intervenção mais precoce possível no sentido de prevenir as condições de rutura e disfunção familiar, as situações de pobreza e risco identificado. Desta forma, a Formação Parental constitui uma medida de intervenção preventiva, podendo auxiliar na construção da parentalidade e na diminuição dos fatores de risco e vulnerabilidade promovendo o desenvolvimento harmonioso da criança, e auxiliando os pais ou prestadores de cuidados na tarefa de educadores (Lopes, 2005). Os países que integram políticas de família coerentes e sustentadas têm vindo a encarar a Formação Parental como uma medida preventiva positiva no que diz respeito às situações de crianças em risco envolventes (Lopes, 2005).

De forma geral, a revisão da literatura neste âmbito, advogando a intervenção centrada na família, permite entender a Formação Parental numa política de capacitação, promoção de competências, corresponsabilização, aumento das capacidades da família e fortalecimento do seu funcionamento (Lopes, 2005). Vários estudos revelam que os programas de formação parental melhoram os níveis de informação e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a prestação de cuidados, a interação pais-criança, o sentimento e a perceção de autoeficácia na execução das funções parentais, aumento nas competências linguísticas, e em famílias com diversas situações de risco tem-se verificado, ainda, um aumento significativo no processo interativo (Coutinho, 2004). Segundo o mesmo autor, estes programas parecem de extrema importância não apenas nos efeitos a curto prazo mas também a longo prazo, provocando efeitos significativos de alteração das expectativas, crenças, atitudes, interações e experiências de vida para com a criança.

Além disso, os serviços de apoio à família, ao nível da prevenção constituem, em Portugal, uma das áreas de trabalho postuladas pelas Comissões Alargadas das Comissões Nacionais de Proteção de crianças e Jovens, dado que diminui os fatores de risco a que as crianças estão expostas (Melo & Alarcão, 2009).

Apesar de a definição de Formação Parental ser controversa parece constar em todas as definições a existência de uma intenção de ação formal com o objetivo de aumentar a consciência dos pais e o uso das suas aptidões e competências parentais (Bartau, Maganto, & Etxeberria, 2001). Neste processo estão enquadradas medidas de sensibilização, aprendizagem, treino ou esclarecimento em relação aos valores, atitudes e práticas educativas. Além disso, embora existam várias teorias que expliquem a relação entre os comportamentos dos pais e das crianças há um ponto de convergência comum a todos no qual é aceite o pressuposto de que a alteração dos comportamentos dos pais vai ter impacto no comportamento dos filhos (Stewart-Brown, 2000 cit in Gaspar, 2004).

Este tipo de programas podem enquadrar-se ao nível da prevenção primária ou ao nível da prevenção secundária (Martín-Quintana, Chaves, & López, 2009). Na primária, o acesso é universal cujo objetivo é fornecer um serviço com vista a prevenir os atrasos de desenvolvimento bem como práticas educativas inadequadas. A prevenção secundária é dirigida a grupos específicos, de acesso limitado, cumprindo uma série de critérios que os enquadram em risco biopsicosocial, constituindo grupos mais susceptíveis de manifestar problemas de desenvolvimento infantil. De forma geral, estes grupos são constituídos por pais com baixo nível educativo e socioeconómico. Os programas seletivos têm revelado efeitos mais expressivos que os programas de abordagem universal (Beelmann, 2006 cit in Stemmler, Beelmann, Jaurisch & Lossel, 2007). No entanto, os programas de abordagem universal permitem abranger maior parte da população e constituírem um passo de grande importância na intervenção com famílias de alto risco de forma não estigmatizante. Além disso, é ainda de realçar que as abordagens multissistémicas têm-se revelado particularmente adequadas (Stemmler, Beelmann, Jaurisch, & Lossel, 2007).

Continua a existir dificuldade em envolver as famílias, Baker, Arnold, & Meagher (2011 cit in Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin & Berry, 2012) referem no seu estudo que apenas um terço das famílias convidadas se envolve em projetos de prevenção, e que destes 40 a 60% desistem mesmo quando existem incentivos financeiros, cuidados infantis, e transporte providenciado. Vários autores referidos em Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin & Berry (2012) salientam que uma boa forma de promover um envolvimento bem sucedido é começar por um contacto inicial com as figuras parentais, por parte de um técnico que conheça a família, seguindo-se de esforços sustentados também por outros técnicos a fim de envolver a família. Além disso, os esforços para envolver e interessar os participantes nos programas de formação parental devem continuar a ser tidos em conta mesmo depois destes aceitarem participar no programa, sendo ainda que este não deve ser demasiado formal e inflexível. O programa deve recorrer numa localização conveniente para os participantes, e o ambiente das sessões deve ser informal e acolhedor para atrair os pais (Evangelou et al., 2011 cit in Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin & Berry, 2012).

É necessário motivar os pais e fazê-los reconhecer os potenciais benefícios da sua participação num programa de formação parental, não só para as crianças mas também para si mesmos (Guernsey, 1991). Este tipo de programas permite aos participantes refletirem sobre os seus medos, as suas ansiedades, e experiências, bem como nas limitações a que estes aspetos conduzem na experiência educativa das suas crianças, aumentar o sentimento de suporte e apoio social (Wolfe & Haddy, 2001).

A maioria dos programas de intervenção para os pais envolvem o ensinamento de estratégias eficazes para gerir o comportamento dos seus filhos, no entanto, para alguns pais o problema não está ligado à falta de conhecimento de como controlar o comportamento dos seus filhos, mas a formas inadequadas de pensar. Nestes casos, os pesquisadores e clínicos precisam de pensar em outras intervenções para alterar os esquemas e modos de visualização das relações dos pais, para que estes exerçam o papel da parentalidade de forma eficaz (Grusec, 2006). A formação parental, quando desenhada de forma adequada a responder às necessidades da população, tem o potencial de facilitar o desenvolvimento de novas formas de pensar, refletir e aumentar

competências parentais, constituindo um recurso de excelência (First & Wendy, 1995). Este tipo de programas conduz a um reforço dos fatores de proteção uma vez que uma parentalidade positiva leva a um comportamento pró-social, a competências sociais e parentais mais adequadas conduzindo a menos problemas de comportamento na criança (Stemmler, Beelmann, Jaurisch, & Lossel, 2007).

Os programas de formação parental que expressam sucesso a curto e a longo prazo, abordam várias questões familiares, incluindo a comunicação interpessoal, o apoio, a depressão, a resolução de conflitos bem como as competências parentais, tendo sido documentados como produtores de melhorias significativas no comportamento das crianças em casa, em pelo menos dois terços das famílias estudadas (Brestan & Eyberg, 1998; Taylor & Biglan, 1998 cit in Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004). Tal evidência revela que os pais têm um papel crucial nas competências sociais e na redução de problemas de conduta nas crianças. De acordo com o estudo de Stemmler, Beelmann, Jaurisch e Lossel (2007) concluiu-se que a formação parental resulta numa parentalidade significativamente mais positiva e menos inconsistente de mães que frequentaram a formação parental quando comparadas com o grupo de controlo. Os mesmos autores, sugerem que enquanto a parentalidade está mais estritamente relacionada com o comportamento pró-social da criança, a disciplina inconsistente é mais estreitamente relacionado com os problemas de comportamento da criança. (Stemmler, Beelmann, Jaurisch, & Lossel, 2007).

Por outro lado, é hoje amplamente aceite que os padrões parentais são aprendidos na infância sendo reconhecido que estes serão replicados no futuro quando as crianças se tornarem também pais, pelo que a experiência destas no seu processo de desenvolvimento terá um forte impacto nas aptidões, atitudes e práticas parentais que estas irão usar com os seus próprios filhos (Bavolek, 2000). Neste sentido, a Formação Parental é um bom instrumento para quebrar ciclos geracionais de risco psicossocial nas famílias. Neste sentido, surgem programas de formação parental com vários formatos para que seja possível haver resposta às diferentes necessidades das famílias.

3.1. Programas de Formação Parental

Os Programas de Formação Parental são baseados na convicção de que o suporte prestado aos pais na sua função parental tem também consequências positivas no desenvolvimento da criança (Lopes, 2005). Além disso é reconhecido que este tipo de programas constituem uma abordagem efetiva na prevenção e redução de problemas de comportamento (Brestan & Eyberg, 1998; Kaminski, Valle, Filene, & Boyle, 2008 cit in McGilloway *et al*, 2012).

As investigações no âmbito das interações pais-filhos e das práticas parentais têm-se revelado de grande importância uma vez que mostram a influência do contexto familiar no desenvolvimento das crianças (Lopes, 2005). Quando se trata de programas de intervenção no âmbito da parentalidade a sua maioria tem como objetivo primordial a obtenção de padrões de interação positivos e promotores do desenvolvimento das crianças, substituindo os padrões negativos e disfuncionais (Cruz & Ducharme, 2006).

Atualmente, apesar de já existirem algumas ofertas de intervenção para famílias com características e necessidades diversificadas é importante promover ofertas de modalidades de intervenção com diferentes formatos e intensidades de acordo com o risco que as crianças e as suas famílias apresentam (Scannapieco & Connel-Corrick, 2005, cit in Melo & Alarcão, 2009). Marujo (2002, cit in Lopes, 2005) refere que para a construção de um Programa de Formação Parental é necessário ter em linha de conta

vários aspetos como a escolha do espaço para as sessões, o horário, os conteúdos, a periodicidade, a metodologia e as estratégias de avaliação de eficácia do programa.

Segundo Powell (1984 cit in Lopes, 2005) os Programas de Formação Parental têm como prioridade melhorar o funcionamento cognitivo e funcional da criança em risco envolvental, existindo um aumento da eficácia quando diferentes abordagens são combinadas no sentido de maximizar as competências parentais.

Na literatura é postulado que a formação parental em famílias de crianças em situação de risco tem revelado melhorias no processo de interação (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker, & Wheeden, 1998). Os mesmos autores salientam ainda que a eficácia da intervenção está mais relacionada com as modificações na forma de relacionamento da mãe e de esta cuidar dos filhos, do que com a quantidade ou intensidade dos serviços destinados às crianças.

Vários estudos têm revelado que a participação dos pais na educação dos filhos faz com estes tenham um melhor ajustamento emocional e rendimento académico (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987 cit in Camacho e Matos, 2006). Neste sentido os programas de Formação Parental têm sido identificados como uma importante estratégia para produzir um bom ajustamento na idade adulta e melhorar as competências parentais bem como o ajustamento psicossocial da família (Hutchings, Bywater, Daley, Gardner, et al., 2007 cit in McGilloway, 2012; Brestan & Eyberg, 1998).

Estudos revelam ainda que a idade e o género constituem um papel importante quando se fala de programas de formação parental, pois os rapazes e as crianças mais jovens beneficiam mais do que as raparigas ou as crianças mais velhas (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003 cit in McGilloway *et al.*, 2012).

A nível nacional têm sido realizados alguns estudos no âmbito da Formação Parental que contribuem para a compreensão dos seus efeitos sendo que ao longo do tempo têm sido realizados estudos desenhados para famílias em circunstâncias de risco. Além disso, organizações como a Fundação Calouste Gulbenkian têm apoiado vários programas de Formação Parental, muitos dos quais com famílias em risco psicossocial. A nível internacional, o ***Incredible Years***, introduzido por Webster-Stratton, constitui um programa de carácter preventivo de educação parental com ênfase na parentalidade positiva, concebido para modificar a trajetória de desenvolvimento de crianças, com problemas de comportamento em idade pré-escolar e escolar (3-12 anos) (Webster-Stratton & Reid, 2003 cit in Gaspar, 2011; Latarte, Normandeau & Allard, 2010; Webster-Stratton & Herman, 2010). Neste programa o conteúdo centra-se no reforço das competências parentais, na promoção do envolvimento dos pais, no fortalecimento das competências sociais e académicas das crianças, e na diminuição dos problemas de comportamento das mesmas, cujo formato inclui um técnico especializado e treinado que facilita as discussões e colaborações entre pais (Reid, Webster-Stratton, & Beauchaine, 2002). Os objetivos postulado por projetos como *Os anos incríveis*, são promover programas de educação cada vez mais abrangentes e desenvolvidos no seio da comunidade, sobretudo nas famílias mais desfavorecidas ao nível do estatuto socioeconómico, a fim de diminuir o isolamento e aumentar as redes de suporte familiar.

Neste sentido, obtêm-se assim, para além da promoção das competências parentais uma redução dos problemas de comportamento nas crianças, conseguidos através do envolvimento e suporte da comunidade (Webster-Stratton, 1997; McGilloway *et al.*, 2012). No estudo de Marcynyszyn, Maher & Corwin (2011) foi demonstrado que este programa melhorou o nível de respostas empáticas para com os filhos, revelando ainda que estes pais são sensíveis às necessidades das suas crianças, tendo-as em consideração.

Neste programa podem distinguir-se vários níveis de intervenção para pais: Babies and Toddlers (0-3 anos), BASIC Pré-Escolar (3-6 anos), BASIC Idade Escolar (6-

12 anos), ADVANCE (4-12 anos), tendo ainda sido alargado, ao longo do tempo, a crianças e professores.

Várias são as evidências de que o *Incredible Years* tem efeitos muito positivos na parentalidade. Numa revisão de 82 artigos publicados sobre o estudo da intervenção parental, o Programa Anos Incríveis é apontado como uma intervenção que preenche os requisitos de uma intervenção bem estabelecida (Brestan & Eyberg, 1998 cit in Kim, Cain & Webster-Stratton, 2008). Também, vários autores citados em Latarte, Normandeau & Allard (2010) reconhecem este como um programa muito eficaz no contexto de prevenção, reduzindo os riscos de abuso e negligência, e ainda, os casos nas comissões de proteção de crianças.

Outro programa de âmbito internacional diz respeito ao **Triple P - Positive Parenting Program**, que é um programa que atua também ao nível da prevenção orientado para o suporte parental e familiar. O objetivo deste programa é prevenir o surgimento de problemas de comportamento, problemas emocionais e problemas de desenvolvimento através da promoção do conhecimento, das competências e confiança parental, da segurança, da capacidade empática dos pais, e da gestão de conflitos, priorizando uma parentalidade e práticas educativas positivas (Sanders, 1999).

Este programa incorpora cinco níveis de intervenção encadeados num continuum de promoção de forças, atendendo aos três níveis de prevenção, promovendo os fatores de proteção e reduzindo os fatores de risco associados a problemas severos de problemas emocionais e de comportamento na pré-adolescência.

O facto deste programa se estruturar por níveis tem como objetivo maximizar a eficiência, diminuir os custos, e permitir o alcance a toda a comunidade, e adicionalmente o melhor aproveitamento dos profissionais existentes para promover a competência parental (Sanders, 1999). Além disso, o *Triple P* pretende ainda contrariar o sentimento de isolamento social dos pais, e aumentar o sentimento de suporte na comunidade, permitindo que se reconheça publicamente as dificuldades da parentalidade.

No sentido de uma parentalidade mais positiva este programa promove a mudança de vários comportamentos como comportamentos alternativos à disciplina coercitiva incluindo a seleção de regras básicas para situações específicas; a discussão das regras com as crianças de forma clara e calma, conversas sobre as consequências, e a importância do *time-out* (Sanders, 1999). Entre os benefícios do Triple P podem distinguir-se ainda, diminuição dos problemas de índole comportamental e emocional nas crianças bem como interações mais positivas com os pais. Além disso, melhora as práticas parentais e promove a saúde mental (Sanders, 2012).

Outro programa a salientar é o **Fast Track**, que de forma similar aos anteriores constitui um programa de prevenção multifacetado baseado na comunidade que pode ser incorporado nas estruturas já existentes (The Conduct Problems Prevention Research Group, 2002a). O programa envolve a família, a escola, os grupos de pares e a comunidade e abrange múltiplos fatores de risco e de proteção encontrando-se dividido em duas fases: *Elementary School* e *Adolescence*.

Há evidências de que o programa tem efeitos positivos e estatisticamente significantes nos comportamentos agressivos, no desempenho académico, na relação entre pais e filhos bem como no envolvimento pais-professores (CPPRG, 1999 cit in Lavalley, Bierman, Nix & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2005; The Conduct Problems Prevention Research Group, 2002a; The Conduct Problems Prevention Research Group, 2002b; Lavalley, Bierman, Nix & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2005). Além disso, Quando comparados com o grupo de controlo, o grupo de intervenção apresentou ganhos ao nível de estratégias de *coping* e de resolução de problemas, e interações com os pares menos agressivas. A redução dos comportamentos agressivos foi também uma evidência encontrada no estudo de Lavalley, Bierman, Nix & The Conduct Problems Prevention Research Group (2005).

É ainda de referir os ***Nurturing Parenting Programs*** que são programas de prevenção validados cujos objetivos principais são promover a adoção de estratégias de *nurturing* pelos pais, interrompendo o ciclo geracional de violência e de abuso em prol de práticas parentais positivas. Com estes programas pretende-se promover a diminuição da delinquência juvenil, do alcoolismo e da toxicodependência, e ainda o número de gravidezes na adolescência (Bavolek, 2000). Além disso, estes programas são úteis para a promoção de um positivo autoconceito e autoestima dos membros da família, para o aumento da comunicação, da empatia, da coesão e suporte familiar, para a aprendizagem e construção de um desenvolvimento e bem-estar físico e emocional estimulando comportamentos alternativos à violência física e verbal.

Direcionados para diversas faixas etárias existem treze programas diferentes indicados para pais e suas crianças em idade pré-escolar, escolar e na adolescência, para pais adolescentes, para pais adotivos, para pais e crianças com necessidades especiais, como necessidades educativas especiais e famílias de alcoólicos em recuperação, estando desenhados para diversas culturas (Hispânicas, Afroamericana e Asiática).

De forma a testar a eficácia deste tipo de programas, a primeira versão dos *Nurturing Parenting Programs* desenhado para crianças dos 4 aos 12 anos e suas famílias, tem sido amplamente testada, sendo que têm sido apontadas alterações positivas nas atitudes e na parentalidade, bem como alterações ao nível das expectativas sendo que se alcançaram expectativas mais apropriadas para o nível de desenvolvimento das crianças. Além disso, têm sido reportados maiores níveis de consciência empática e consciência das necessidades das crianças, uma diminuição no uso da punição física e dos castigos corporais, bem como uma diminuição na inversão de papéis entre pais e filhos. Estes resultados foram testados ainda um ano após os pais participantes terem completado o programa, num modelo de follow-up, tendo sido novamente aplicado The Adult Adolescent Parenting Inventory revelando que estes se mantiveram no tempo, existindo diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste, tendo-se tornado pais com práticas parentais mais positivas e assertivas.

3.2. A avaliação de Programas de Formação Parental

Um dos momentos essenciais a considerar na investigação e na implementação de programas sociais é a avaliação. A avaliação de projetos de intervenção social serve de elemento de ligação entre a ação passada e a perspetivação do futuro, permitindo uma otimização quantitativa e qualitativa das intervenções (Monteiro, 1996). Também Carvalho e Cruz (2011) referem que o processo de avaliação permite a identificação dos pontos fortes e fracos, para posteriormente permitir o ajustamento deste no sentido de obter maior sucesso, possibilitando ainda o surgimento de novas diretrizes. Assim, é possível integrar nas ações futuras a aprendizagem da experiência e os conhecimentos adquiridos, maximizando os resultados e efeitos que se pretendem atingir, devendo ser entendida como uma atividade orientada para a produção de informação que permita responder a determinado grupo de questões de forma pré-determinada, devendo facilitar o processo de tomada de decisão (Monteiro, 1996).

Desta forma, a avaliação constitui uma medida fundamental na medição do impacto das intervenções junto das populações alvo, devendo não só ser uma componente sobre a qual recai a afirmação sobre o sucesso ou insucesso, mas também a explicação dos resultados (Carvalho & Cruz, 2011). Assim pode dizer-se que para uma compreensão mais complexa dos problemas os dois tipos de pressupostos de avaliação,

os quantitativos e os qualitativos são de extrema importância e significativos sobretudo quando combinados.

O mesmo se pode considerar na Formação Parental, pois vários autores salientam a existência de lacunas na avaliação deste tipo de programas (First & Wendy, 1995; Wolfe & Haddy, 2001; Brandão, 2004; Stemmler, Beelman, Jaurisch & Lossel, 2007) e apenas desta forma será possível a construção de políticas que promovam o bom funcionamento parental assim como o desenvolvimento harmonioso da criança, aumentando o conhecimento sobre estes assuntos e o desenvolvimento de respostas que visem as diferentes necessidades e dimensões das famílias (Wolfe & Haddy, 2001). Apesar de existirem vários programas de Formação Parental parece haver poucas evidências que contemplem uma avaliação sistemática e consistente (Matthews & Hudson, 2001 cit in Gaspar, 2011). De acordo com Smith (2002, cit in Cruz & Ducharme, 2006; Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin & Berry, 2012) tal deve-se a limitações de ordem metodológica e teórica, escassez de estudos de efeitos de longo prazo, impossibilidade de replicação do programa, medidas pouco sistematizadas e utilização de avaliadores independentes na avaliação da eficácia.

Quando se procede à avaliação do impacto e da eficácia dos modelos de intervenção existentes verifica-se que os modelos que integram a família de forma ativa revelam mais ganhos na criança a curto e a médio prazo (Coutinho, 1996). Melo (2011), afirma que a avaliação constitui uma componente central das atividades dos profissionais que desenvolvem intervenção com famílias e suas crianças em situação de risco e perigo.

De acordo com Unger & Wandersman (1982) no processo de avaliação todos os intervenientes podem introduzir melhorias nos programas no que diz respeito à delineação, à execução e à medição dos resultados da intervenção. Além disso, com a sua participação e feedback, os pais podem distinguir aspetos únicos e importantes contribuindo para o desenvolvimento e implementação de mais programas de formação parental com respostas ainda mais adequadas às necessidades das famílias (Wolfe & Haddy, 2001).

A avaliação deste tipo de programas deve contemplar uma modalidade focada no processo, que foque uma perspectiva quantitativa sobre a intervenção, os resultados, a população-alvo, o tempo, os recursos e os gastos, e outra centrada nos resultados nomeadamente baseada na opinião e no interesse que despoletou nos indivíduos envolvidos (Carvalho & Cruz, 2011). No entanto, de forma sintética, é importante integrar na avaliação de programas de formação parental abordagens de índole qualitativa na medida em que é enfatizada a experiência e significado pessoal vivenciados (First & Wendy, 1995), mas conjugada com uma avaliação quantitativa, pois os dados isoladamente não permitem uma análise completa e eficaz, e também para que os resultados não caiam em subjetividades. De acordo com Ornelas (2008, cit in Gaspar, 2011) se os métodos quantitativos são relevantes para o apuramento de quais as variáveis que determinaram certas mudanças, os métodos qualitativos são eficazes para a determinação do grau de eficácia e impacto possibilitando que se melhorem as medidas de intervenção no sentido de atingir um maior sucesso dos programas.

Neste sentido, Amaro (2009, cit in Gaspar, 2011) desenvolveu um modelo único que abrange várias dimensões imprescindíveis a uma avaliação abrangente e consistente, podendo ser usado para qualquer projeto com uma população específica. Este modelo encerra algumas características como ter carácter permanente, ser flexível e coerente, ser participado, ter aplicação de forma partilhada, obedecer a uma dinâmica de investigação-ação, proporcionar *empowerment* a todos os intervenientes, e conjugar diferentes perspectivas de leitura e observação. Assim, tendo como base estas características foram distinguidas sete dimensões de avaliação: avaliação da pertinência, avaliação da coerência, avaliação da eficácia, avaliação da eficiência, avaliação da execução, avaliação do impacto e avaliação da sustentabilidade.

Por tudo isto, a avaliação de programas de formação parental deve ser o mais sistemático, consistente e complexo quanto possível com fim a obter informação não só sobre os resultados quantitativos relativamente ao problema enunciado, mas também sobre as linhas qualitativas, devendo ainda ser um processo a decorrer ao longo de todo o programa.

O presente estudo foca a avaliação da eficácia do programa de formação parental “Prevenir para Incluir” da Casa da Praia, sendo o contributo deste estudo mais orientado para a linha quantitativa, sendo que por acordo, as restantes dimensões avaliativas ficaram a cargo dos técnicos do Centro Doutor João dos Santos.

CAPITULO II: APRESENTAÇÃO, PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

1. Apresentação do Estudo

A presente dissertação, elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora tem como objetivo estudar os efeitos de um Programa de Formação Parental nas variáveis de risco psicossocial de famílias com filhos em idade escolar. Este programa faz parte do Projeto de Formação Parental, “Prevenir para Incluir”, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do concurso Educação Especial. Este programa é desenvolvido no Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia, sendo esta uma instituição que presta apoio psicopedagógico, social e médico pedopsiquiatra a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os doze anos, que já se encontram ou se encaminham para situações de evidente risco e desvantagem social, por razões de ordem escolar, familiar ou pessoal.

As crianças acompanhadas pela Casa da Praia, habitualmente com dificuldades graves de aprendizagem escolar, chegam a esta instituição por referência das suas escolas que já esgotaram os recursos para poderem responder às necessidades destas crianças e das suas famílias, sendo que se verificam fatores de exclusão escolar e social, particularmente absentismo, insucesso, desestruturação e desvio sociofamiliar grave. Assim, de forma a dar resposta às necessidades a Casa da Praia presta apoio não só às crianças mas também aos pais ou substitutos destas, quer com consultas de várias áreas, quer com reuniões de pais. Nesta instituição faz parte das metodologias de intervenção criar e promover uma relação de confiança e disponibilidade com as famílias destas crianças, com o objetivo que estas colaborem no sentido das necessidades das crianças, sobretudo com alguma mudança na própria família. Este tipo de acolhimento e apoio às famílias permite que algumas delas tomem consciência da importância da mudança.

Foram a experiência e a mediação dos técnicos nas reuniões de pais, onde se verificou a existência da partilha e da escuta de diferentes perspetivas e práticas educativas, que conduziu a Casa da Praia, em 2008, à candidatura do Programa Crianças e Jovens em Risco da Fundação Calouste Gulbenkian, com o projeto de Formação Parental “Para pais sobre Filhos”, com o objetivo de melhorar e tornar mais eficaz a intervenção com as crianças que apoiam, uma vez que o envolvimento ativo das figuras parentais no processo de intervenção dos filhos é uma forma de potenciar e maximizar o desenvolvimento das crianças. Assim, é política da Casa da Praia integrar a intervenção com as famílias pois as problemáticas que as crianças apresentam e os fatores de risco social já existentes podem ser correlacionados. É de salientar que a intervenção da Casa da Praia junto das crianças é de carácter breve, sendo que habitualmente a intervenção não excede dois anos letivos, pelo que a família surge como um elemento estável singular, que deve manter-se integrada no processo educativo a fim de assegurar o trabalho com a criança.

A presente análise do programa de Formação Parental, “Prevenir para Incluir” surge na sequência do anterior Programa “Para Pais sobre Filhos”, que decorreu de 2008 a 2010, tendo sido apoiados cerca de 99 pais/educadores, baseando-se num conjunto de sessões temáticas mensais, fundamentadas em metodologias de dinâmica de grupo e ação-reflexão. As figuras parentais que participaram neste estudo foram divididas inicialmente em três grupos: o grupo de pais utentes da Casa da Praia, um grupo de pais provenientes dos jardins-de-infância parceiros, e um grupo de pais referenciados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. No entanto, uma vez que foram encontradas dificuldades em manter este último grupo num plano funcionamento

autônomo, em 2009, este grupo foi integrado no grupo de pais utentes da Casa da Praia. Este programa revelou mudanças concretas no âmbito do risco associado à negligência e maus-tratos, revelando uma diminuição do número de casos de risco e de níveis médios de risco.

Assim, na realização do presente Programa de Formação Parental “Prevenir para Incluir”, à semelhança do anterior programa, os objetivos passam por:

- Auxiliar os pais no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que possibilitem um melhor cuidado dos seus filhos;
- Promover relações positivas entre pais e filhos, melhorando a sua comunicação e a qualidade do envolvimento parental;
- Desenvolver o sentimento de confiança e responsabilidade dos educadores;
- Diminuir os riscos de abandono, negligência ou maus-tratos, através de sugestões encontradas para a resolução de problemas familiares e gestão de conflitos;
- Favorecer a autonomia das crianças;
- Contribuir para facilitar a relação família-escola.

Por tudo isto, tem-se como expectativa que este programa produza efeitos positivos no âmbito do risco psicossocial das crianças cujos pais participaram no programa. O presente trabalho foca apenas a avaliação da eficácia sendo que as restantes dimensões avaliativas ficaram a cargo dos técnicos da Casa da Praia.

2. Pertinência do Estudo

De acordo com as várias perspetivas sobre o desenvolvimento é consensual que a família constitui o primeiro ambiente de socialização, experiência, observação, educação e vivência da criança, pelo que é primordial integrar não só as crianças com problemáticas na intervenção mas também promover e considerar como parte integrante as suas famílias (Abreu-Lima, et al., 2010).

Neste sentido, a Formação Parental surge como um instrumento de auxílio no desempenho parental, tendo em conta a responsabilidade atribuída aos pais na garantia do bem-estar e desenvolvimento integral dos filhos, no contexto em que estão inseridos (Cruz & Carvalho, 2011). Assim, os programas de formação parental podem melhorar as competências educativas parentais de todos os educadores já que educar constitui uma tarefa complexa.

O aumento de conhecimento destas áreas tem, ainda, como consequência uma crescente preocupação pelos profissionais de saúde, educação e da área social, que estão cada vez mais atentos às necessidades das crianças bem como ao cumprimento das funções parentais dos pais, tentando desencadear mudanças que promovam o ajustamento psicossocial. De forma similar, para fomentar a parentalidade positiva os Estados têm procurado criar medidas de apoio que promovam o desenvolvimento das competências parentais facilitando assim, o surgimento de programas neste âmbito (Abreu-Lima I. A., 2010). No entanto, existe a necessidade de comprovar a sua eficácia, revelando efeitos reais no bem-estar dos indivíduos pelo que este estudo se torna pertinente pois avalia as diferenças entre os índices de risco para comportamentos e práticas parentais antes e depois do programa, constituindo indicadores de negligência e maus tratos para com a criança, em cinco domínios: expectativas inapropriadas, empatia, castigos corporais, regras invertidas e autonomia. Além disso, apesar de existirem alguns estudos neste sentido, a nível nacional *“a formação parental tem sido uma área de pouco*

investimento”, com pouca investigação havendo de forma generalizada uma carência de estudos, como refere Coutinho (1999, 2004).

Assim, este estudo revela-se de grande pertinência, constituindo um bom contributo para a clarificação dos efeitos reais dos programas de Formação Parental nas variáveis de risco psicossocial de famílias com crianças em idade escolar.

3. Enunciado do Estudo

Com a presente dissertação pretende-se proceder à avaliação dos efeitos de um Programa de Formação Parental, nomeadamente o programa “Prevenir para Incluir”, nas variáveis de risco psicossocial de famílias com filhos em idade escolar com problemas emocionais e de comportamento, sendo avaliada a parentalidade e as atitudes educativas dos pais. Além disso, pretende-se verificar ainda se o estatuto socioeconómico da família, as habilitações literárias, a idade, a situação de emprego, e o número de presenças dos educadores nas sessões têm influência na forma como estes respondem ao Adult-Adolescent Parenting Inventory AAPI-2.

3.1. Objetivos do Estudo

Desta forma, o que se pretende é aferir a expectativa de que este Programa de Formação Parental teve efeito positivo na parentalidade, expressando diminuição dos índices de risco psicossocial no Grupo Experimental na avaliação final comparativamente à inicial, bem como entre a comparação do Grupo experimental e o Grupo de espera. Adicionalmente pretende-se verificar se o estatuto socioeconómico da família, as habilitações literárias, a idade, a situação de emprego, e o número de presenças dos educadores nas sessões têm alguma relação com a forma como estes respondem ao Adult-Adolescent Parenting Inventory AAPI-2.

Hipóteses:

Com base na revisão da literatura para a clarificação do enunciado do problema em estudo, formulou-se um conjunto de hipóteses sob a forma de hipóteses nulas a testar:

- **H0(1):** Não existem diferenças significativas no índice de risco na dimensão das expectativas inapropriadas entre a avaliação inicial (pré-teste) e a avaliação final (pós-teste) no grupo experimental;
- **H0(2):** Não existem diferenças significativas entre os grupos GE e GC, na avaliação final (pós-teste) no índice de risco na dimensão das expectativas inapropriadas;
- **H0(3):** Não existem diferenças significativas no índice de risco na dimensão da empatia relativamente à criança entre a avaliação inicial (pré-teste) e a avaliação final (pós-teste) no grupo experimental;
- **H0(4):** Não existem diferenças significativas entre os grupos GE e GC, na avaliação final (pós-teste) no índice de risco na dimensão da empatia relativamente à criança;

- **H0(5):** Não existem diferenças significativas no índice de risco na dimensão dos castigos corporais entre a avaliação inicial (pré-teste) e a avaliação final (pós-teste) no grupo experimental;
- **H0(6):** Não existem diferenças significativas entre os grupos GE e GC, na avaliação final (pós-teste) no índice de risco na dimensão dos castigos corporais;
- **H0(7):** Não existem diferenças significativas no índice de risco na dimensão das regras incoerentes entre a avaliação inicial (pré-teste) e a avaliação final (pós-teste) no grupo experimental;
- **H0(8):** Não existem diferenças significativas entre os grupos GE e GC, na avaliação final (pós-teste) no índice de risco na dimensão das regras incoerentes;
- **H0(9):** Não existem diferenças significativas no índice de risco na dimensão da capacidade de autonomia da criança entre a avaliação inicial (pré-teste) e a avaliação final (pós-teste) no grupo experimental;
- **H0(10):** Não existem diferenças significativas entre os grupos GE e GC, na avaliação final (pós-teste) no índice de risco na dimensão da capacidade de autonomia da criança.

De forma geral, pretende-se caracterizar os participantes no programa em função do perfil de risco quanto às suas atitudes e práticas educativas parentais e comparar os grupos de riscos diversos no que se refere às práticas educativas parentais.

Adicionalmente, pretende-se ainda verificar se:

- O estatuto socioeconómico da família tem relação com a forma como a figura parental responde ao AAPI-2 nas variáveis dependentes Expectativas, Empatia, Castigos corporais, Regras incoerentes, e Autonomia.
- As habilitações literárias da figura parental têm relação com a forma como esta responde ao AAPI-2 nas variáveis dependentes Expectativas, Empatia, Castigos corporais, Regras incoerentes, e Autonomia.
- A idade da figura parental tem relação com a forma como esta responde ao AAPI-2 nas variáveis Expectativas, Empatia, Castigos corporais, Regras incoerentes, e Autonomia.
- A situação de emprego da figura parental tem relação com a forma como esta responde ao AAPI-2, nas variáveis Expectativas, Empatia, Castigos corporais, Regras incoerentes, e Autonomia.
- O número de presenças da figura parental nas sessões do Programa têm relação com a forma como esta responde ao AAPI-2 nas variáveis Expectativas, Empatia, Castigos corporais, Regras incoerentes, e Autonomia.

3.2. Variáveis em estudo

No presente trabalho podem ser definidas como variáveis independentes:

- Habilitações literárias do participante
- Situação de emprego do participante
- Estatuto socioeconómico da família
- Número de presenças nas sessões do programa

No presente estudo serão analisados aspetos relacionados com o nível socioeconómico bem como o nível de escolaridade, a situação de emprego e o número de presenças nas sessões.

As variáveis definidas como variáveis dependentes, também conhecidas como variáveis de produto, dizem respeito às modificações evidenciadas nos **indicadores de negligência e maus tratos** nas:

- Expectativas (A)
- Empatia (B)
- Castigos corporais (C)
- Regras incoerentes (D)
- Autonomia (E)

Assim as variáveis dependentes serão as pontuações das 5 sub-escalas do AAPI-2 e pontuações das 5 sub-escalas do AAPI-2 requalificadas em três valores (risco elevado, médio e práticas muito adequadas).

CAPITULO III: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

1. Método

Na concretização do presente estudo foram seguidas as orientações metodológicas de outros projetos de investigação neste âmbito, bem como as orientações da instituição onde decorreu o programa, nomeadamente, a Casa da Praia. Assim, optou-se por uma investigação quantitativa com delineação repartida da amostra por dois grupos: o grupo experimental (GE) e o grupo de espera (GEs). A constituição destes grupos prende-se com o objetivo de tirar ilações acerca da comparação entre estes. É de realçar que os dois grupos são avaliados simultaneamente, em dois momentos: antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da aplicação do programa de Formação Parental, com um intervalo de aproximadamente 6 meses.

Esquemáticamente, poder-se-á representar o presente estudo em que **a** representa o momento de avaliação e **X** a intervenção e aplicação do programa, da seguinte forma:

GE	a1	X	a2
GEs	a1		a2

No momento de avaliação inicial (pré-teste) efetua-se:

- A avaliação das expectativas do grupo experimental relativamente ao programa;
- Avaliação do estatuto socioeconómico das famílias;
- A caracterização dos grupos em estudo, fazendo-se a análise dos dados demográficos;
- Avaliação dos grupos em estudo quanto aos indicadores de risco nas seguintes dimensões: expectativas inapropriadas, empatia, castigos corporais, regras incoerentes, e capacidade de autonomia da criança (Pré-teste).

Por sua vez, no momento de avaliação final (pós-teste) realiza-se:

- A avaliação do grupo experimental quanto à satisfação da participação no Programa de Formação Parental;
- A avaliação dos grupos em estudo quanto aos indicadores de risco nas seguintes dimensões: expectativas inapropriadas, empatia, castigos corporais, regras incoerentes, e capacidade de autonomia da criança (Pós-teste).
- A comparação dos resultados de avaliação inicial (pré-teste) com os resultados da avaliação final (pós-teste), intra-grupos e comparação dos resultados inter-grupos.

O Programa de Formação Parental “Prevenir para Incluir” é aplicado pelos técnicos da Casa da Praia (psicólogos, psicomotricistas, educadoras), sendo que muitos destes são já conhecidos pelos pais uma vez que intervêm com os seus filhos, em atendimento.

A Casa da Praia foi o local escolhido para se desenvolverem as sessões pelo facto de ser geograficamente bem localizado e de ter boas acessibilidades. O espaço é acolhedor e possibilita que as famílias tragam os filhos, podendo participar em atividades num espaço lúdico e com monitores escolhidos para a sua realização pelo que em todas as sessões os pais podem trazer os filhos pois a Casa da Praia tem simultaneamente preparadas sessões para as crianças, tentando combater a dificuldade dos pais em não ter com quem deixar as crianças, assim é dado um suporte à família e por outro lado, o facto de as crianças participarem com entusiasmo nestas sessões é uma mais valia para a aposta da frequência e assiduidade dos pais.

As sessões foram aproximadamente quinzenais, com uma média de duas horas por mês, sendo que existiram datas que por contingências do grupo foram alteradas de acordo com o cronograma em anexo (Anexo I), sendo estas sessões preparadas e aplicadas de acordo com o programa e planeamento das sessões em Anexo II, onde são abordados temas como a família, o crescimento dos filhos, a tomada de decisões, as competências parentais, os estilos parentais, os estilos de aprendizagem e a escola, as regras, a comunicação, as expectativas, entre outras, com recurso a dinâmicas e a reflexões.

Em cada uma das sessões é apontada a frequência da assiduidade de cada participante, sendo que é de referir que a instituição adotou como critério o número mínimo de presenças de 4 sessões num total de 11, caso contrário são incluídos nos casos de desistência.

Para se preceder à avaliação nos dois momentos de avaliação e nos dois grupos o instrumento aplicado foi o Adult-Adolescent Parenting Inventory AAPI-2, para avaliação da parentalidade e das atitudes educativas dos pais. É de realçar que o modo de aplicação do questionário foi diferente entre grupos e entre momentos, isto é, no Grupo Experimental o questionário foi entregue aos participantes na Casa da Praia, sendo que na avaliação inicial o questionário foi preenchido com ajuda dos técnicos sobretudo ao nível de esclarecimentos dos itens, pelo que na avaliação final, devido à gestão do tempo, os técnicos permitiram aos participantes levar o questionário e preencher em casa, devolvendo-os mais tarde, tendo o mesmo acontecido com a aplicação do questionário ao Grupo de Espera. Por sua vez, para a avaliação do estatuto socioeconómico das famílias recorreu-se à Escala de Graffar que tal como as variáveis independentes foram disponibilizadas pela Casa da Praia, pois estas informações constam nos seus processos das famílias em acompanhamento.

1.1. Participantes

A amostra do presente estudo é recolhida no Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia, integrando educadores com diferentes tipos de relação com a criança (mãe, pai, avó, tia). A seleção da amostra é realizada pela Casa da Praia, tendo sido estendido um convite a algumas das famílias de crianças em atendimento, a que a instituição considerou adequado. Assim, foram excluídos educadores que já tivessem participado em grupos de Formação Parental e educadores com dificuldade de exposição e que não estivessem preparados para integrar um grupo neste âmbito, e foram incluídos educadores com horário de trabalho compatível com a hora das sessões, e educadores que se adequassem num grupo partilhando problemas/interesses.

A amostra engloba um total de 19 indivíduos, residentes na área de Lisboa. Esta amostra total é repartida em dois grupos: o Grupo Experimental (GE), cujos sujeitos

participaram no Programa de Formação Parental, constituído por 10 elementos e o grupo de Espera (GEs), que não participou no programa por opção, constituído por 9 elementos. É de salientar que este último grupo apesar de não ter participado possuiu os tipos de apoio usualmente disponíveis na Casa da Praia.

Em seguida, é realizada uma análise descritiva da amostra, analisando-se o Grupo Experimental e o Grupo de Espera.

		Grupo Experimental	Grupo de Espera	Total
Género dos participantes	Masculino	1	2	3
	Feminino	9	7	16
	Total	10	9	19

Tabela 1. Género dos inquiridos

Entre os participantes do presente estudo relativamente aos elementos do Grupo Experimental pode verificar-se a existência de apenas um indivíduo do género masculino e 9 do género feminino, ao passo que no Grupo de Espera existem 2 homens e 7 mulheres, conforme se pode verificar na Tabela 1.

Relativamente às idades dos mesmos, as idades estão compreendidas entre os 32 e 57, sendo a média das idades de 40,60 para o Grupo Experimental e entre 29 e 58, com uma média de idades de 41,78 para o Grupo de Controlo, de acordo com a Tabela 2.

Idade	Grupo Experimental					Grupo de Espera				
	N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
	10	32	57	40,60	6,835	9	29	58	41,78	9,922

Tabela 2. Valores da média, desvio padrão, máximo e mínimo referentes às idades dos inquiridos

Tal como foi referido, a relação do participante com a criança foi variável pelo que participaram na qualidade de educadores 13 mães, 3 pais, 2 avós e 1 tia, como se pode verificar na Tabela 3.

		Grupo Experimental		Grupo de Espera	
		Frequência	%	Frequência	%
Grau de Parentesco	Mãe	8	80	5	55,6
	Pai	1	10	2	22,2
	Avó	0	0	2	22,2
	Tia	1	10	0	0
Habilitações Literárias	Primária/1º	0	0	1	11,1
	Ciclo				
	2º Ciclo	2	20	1	11,1
	3º Ciclo	3	30	6	66,7
	Secundário	2	20	1	11,1

	Superior	1	10	0	0
	Missing	2	20	0	0
Situação de Emprego	Ativo	7	70	7	77,8
	Não Ativo - Desempregado	2	20	2	22,2
	Não Ativo - Reformado	1	10	0	0
Classe Social	Classe II	1	10	1	11,1
	Classe III	5	50	2	22,2
	Classe IV	4	40	4	44,4
	Classe V	0	0	2	22,2

Tabela 3. Caracterização sociodemográfica dos participantes

Ao nível das habilitações literárias dos participantes é possível verificar que tanto num grupo como no outro a maior parte dos participantes possui o 3º ciclo, ou mais baixo nível de instrução. No que respeita à situação de emprego dos participantes é de referir que a maior parte está no ativo, pelo que no total 15 elementos apresentam uma fonte de rendimentos, uma vez que o elemento reformado também é contabilizado, apesar de existirem em cada um dos grupos 2 elementos no desemprego, Tabela 3.

Por meio da escala de Graffar verifica-se que a maior parte dos participantes possuem uma classe social média ou média-baixa, Tabela 3.

Por sua vez, os filhos dos participantes neste programa de Formação Parental têm idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, sendo que a maioria dos filhos se encontram atualmente entre 8 e 9 anos. A partir da Tabela 4, é possível verificar que os filhos dos participantes do Grupo Experimental têm uma média de idade de 8 anos, sendo que 50% têm 8 anos, 30% têm 9 anos e 10% têm 6 e 7 anos. No que respeita aos participantes do Grupo de espera, a média das idades dos seus filhos é de 8,56, sendo próxima da média das idades do Grupo Experimental. É de realçar ainda que 22,2% têm 7 e 8 anos, 44,4% têm 9 anos e 11,1% têm 11 anos.

Idade Do Filho	Grupo Experimental					Grupo de Espera				
	N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão
	10	6	9	8	0,943	9	7	11	8,56	1,236

Tabela 4. Valores de média, desvio padrão, mínimo e máximo referentes à idade do filho alvo dos inquiridos

1.2. Instrumentos utilizados

1.2.1. AAPI – Adult-Adolescent Parenting Inventory

A avaliação da efetividade e do impacto deste programa de Formação Parental, “Prevenir para Incluir”, é realizada através do *Adult-Adolescent Parenting Inventory* – AAPI 2 Forma A e Forma B, de J. Bavolet & R. Keene, (1999) traduzido e adaptado por Isabel Lopes e Teresa Brandão. O AAPI-2 é uma revisão da escala original AAPI,

desenvolvido e normalizado entre 1978-1980. Este inventário destina-se à avaliação da parentalidade e das atitudes educativas dos pais adultos, pais adolescentes ou potenciais pais, permitindo identificar um índice de risco para comportamentos e práticas constituindo indicadores de negligência e maus tratos para com a criança.

As respostas do AAPI-2 possibilitam a determinação de um índice de risco em cinco comportamentos e cuidados específicos dos pais em relação às crianças:

1. Expectativas inapropriadas em relação à criança;
2. Baixa empatia relativamente às necessidades da criança;
3. Fortes indicadores de utilização de castigos corporais;
4. Regras incoerentes;
5. Opressão da capacidade de autonomia da criança.

O AAPI-2 inclui duas formas: a Forma A, utilizada na situação de Pré-teste, e a Forma B, utilizada na situação de Pós-teste, sendo cada uma das formas constituídas por 40 itens apresentados sob a forma de afirmações com cinco opções de resposta numa Escala de Likert, cujas opções de resposta vão desde concordo totalmente a discordo totalmente.

No que diz respeito à cotação do AAPI-2, cada resposta é registada com um valor numérico de 1 a 5, sendo que os itens 4,8,14,18,24,26 e 31, da Forma A, e 4,11,12,14,17,18,26,35,36 da Forma B, são cotados inversamente.

Os itens encontram-se organizados de forma a formar cinco sub-escalas:

- A - Expectativas inapropriadas;
- B – Empatia;
- C - Castigos Corporais;
- D – Regras incoerentes;
- E – Opressão da capacidade de autonomia.

Para obter o resultado de cada sub-escala obtém-se o somatório dos valores numéricos dos itens referidos. Posteriormente, o resultado bruto de cada sub-escala é transformado num resultado padronizado, por meio da consulta das tabelas de normalização do instrumento. Estes resultados padronizados, situam-se entre 1 e 10, sendo que entre 1 e 3 representam alto risco de práticas de negligência e maus tratos, entre 4 e 7 dentro da média, representam atitudes da generalidade dos pais, e entre 7 e 10 representam cuidados adequados, pelo que permitem a obtenção de um perfil de comportamentos de risco indicadores de maus tratos e negligência.

Este é um instrumento que não está aferido para a população portuguesa pelo que no presente trabalho são utilizadas as normas padronizadas americanas.

1.2.2. Escala de Graffar

Esta classificação baseia-se no estudo de um conjunto de critérios como:

- 1 – Profissão;
- 2 – Nível de Instrução;
- 3 – Fontes de rendimento familiares;
- 4 – Conforto de alojamento;
- 5 – Aspeto do bairro onde habita.

Para definir o escalão que a família ocupa na sociedade há que primariamente se atribuir a cada família em análise uma pontuação para cada um dos cinco critérios enumerados, e posteriormente realizar a soma destas pontuações.

1. Profissão: A classificação das famílias é realizada de acordo com cinco categorias segundo a profissão exercida pelo pai, tal como se descreve em “Classification of Occupations”, General Register Office (London Stationary Office 1951), no entanto no caso da mãe de família exercer uma profissão de nível mais elevado do que o pai esta deverá ser a primeira a servir de base para a classificação da família.

1º. Grau – Diretores de bancos, diretores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.

2º. Grau – Chefes de secções administrativos ou de negócios de grandes empresas, Subdiretores de bancos, peritos e técnicos.

3º. Grau – Ajudantes técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestre-de-obras.

4º. Grau - Motoristas, polícias, cozinheiros, etc.

5º Grau - Jornaleiros, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc.

2. Nível de Instrução - As categorias estabelecidas são as seguintes:

1º. Grau - Ensino universitário ou equivalente

2º. Grau - Ensino médio ou técnico superior

3º. Grau - Ensino médio ou técnico inferior

4º. Grau - Ensino primário completo

5º. Grau - Ensino primário incompleto ou nulo

Exemplos de graus de instrução

1º. Grau - Catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais diplomados, economistas, notários, juizes, magistrados, agentes do Ministério Público, militares de Academia.

2º. Grau - Técnicos e peritos

3º. Grau - Cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente, etc.

4º. Grau - Ensino primário completo

5º. Grau - Um ou dois anos de escola primária, saber ler e escrever ou analfabetos.

3. Rendimentos Familiares: Para o estudo deste item partir-se-á da principal fonte de rendimentos da família, pelo que se adotaram as cinco categorias seguintes:

1º. Grau - A fonte principal é fortuna herdada ou adquirida

2º. Grau - Os rendimentos consistem em lucros de empresas, altos honorários, lugares bem remunerados, etc.

3º. Grau - Os rendimentos correspondem a um vencimento mensal fixo. Tipo funcionário

4º. Grau - Os rendimentos resultam de salários; ou seja remuneração por semana, horas a tarefa

5º. Grau - Beneficência pública ou privada e que sustenta o indivíduo ou a família. Não se incluam neste grupo as pensões de desemprego ou de incapacidade para o trabalho.

Exemplos de rendimentos familiares:

1º. Grau – Pessoas que vivem de rendimentos, proprietários, grandes industriais ou grandes estabelecimentos comerciais.

2º. Grau – Encarregados e gerentes, lugares com adição de rendimentos igual aos Encarregados e gerentes, representantes de grandes firmas comerciais. Profissões liberais com grandes vencimentos.

3°. Grau – Empregados do Estado, Governos Cíveis ou Câmaras Municipais, oficiais de primeira subgerentes ou cargos de responsabilidade em grandes empresas. Profissões liberais de mediano rendimento. Caixeiros – viajantes.

4°. Grau – Operários, empregados de comércio e escriturários

5°. Grau – Sem rendimentos

4. Conforto da Habitação – Trata-se de dar uma impressão de conjunto, ainda que um pouco subjetivo. São estabelecidas cinco categorias:

- Grupo 1 – Casas ou andares luxuosos ou muito grandes oferecendo aos moradores o máximo conforto.
- Grupo 2 – Categoria intermédia: casas ou andares que sem serem tão luxuosas como as da categoria precedente são, não obstante, espaçosos e confortáveis
- Grupo 3 – Casas ou andares modestos, bem construídos e em bom estado de conservação, bem iluminadas e arejadas, com cozinha e casa de banho.
- Grupo 4 – Categoria intermédia entre a 3 e a 5
- Grupo 5 – Alojamentos impróprios para uma vida decente. Choças, barracas ou andares desprovidos de todo o conforto, ventilação, iluminação ou também aqueles onde moram demasiadas pessoas em promiscuidade.

5. Aspeto do Bairro Habitado

- Grupo 1 – Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou os alugueres são elevados
- Grupo 2 – Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas.
- Grupo 3 – Ruas comerciais ou estreitas e antigas com casas de aspeto geral menos confortável e zonas rurais não degradadas
- Grupo 4 – Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fábricas, estações de caminho de ferro, etc.

Nota: O interessante deve ser o seu critério pessoal subjetivo. No caso em que haja uma notória diferença entre o bairro relativamente confortável e a residência miserável deve ser considerada esta última.

6 – Classificação Social

Aplicando coeficientes de ponderação de 1 a 5 em cada um dos grupos encontrados, obteremos a seguinte classificação:

- Classe I – Famílias cuja soma de pontos vai de 5 a 9
- Classe II – Famílias cuja soma de pontos vai de 10 a 13
- Classe III – Famílias cuja soma de pontos vai de 14 a 17
- Classe IV – Famílias cuja soma de pontos vai de 18 a 21
- Classe V – Famílias cuja soma de pontos vai de 22 a 25

Assim, de forma sumária a Escala de Graffar permite a caracterização socioeconómica sendo uma escala composta por 5 itens, que permite agrupar os indivíduos em cinco classes socioeconómicas distintas:

- I - classe alta,
- II - classe média-alta,
- III - classe média,
- IV - classe média baixa
- V - classe baixa.

As pontuações mais elevadas correspondem a classes sócio-económicas mais baixas.

CAPITULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha de dados procede-se ao seu tratamento por meio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20, através do qual se pretende averiguar se existiram alterações nas variáveis dependentes no período decorrente entre a avaliação inicial (pré-teste) e a avaliação final (pós-teste) bem como verificar se existe relação entre o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias, a idade, a situação de emprego e o número de presenças nas sessões de Formação Parental e as variáveis de risco psicossocial medidas pelo instrumento AAPI.

De forma sucinta a análise e tratamento dos dados pode dividir-se em duas etapas:

Etapa 1. Descrição e sistematização dos resultados e da informação recolhida por meio da estatística descritiva.

Etapa 2. As hipóteses enunciadas são testadas sendo os resultados analisados a partir de estatística inferencial, dado que esta permite analisar as relações entre as variáveis em estudo bem como a diferença entre grupos ou momentos de avaliação.

No sentido de se proceder à avaliação dos efeitos de um Programa de Formação Parental, nomeadamente o programa “Prevenir para Incluir”, nas variáveis de risco psicossocial de famílias com filhos em idade escolar com problemas emocionais e de comportamento são apresentados em seguida e analisados os resultados obtidos. Assim, são apresentados os dados do AAPI-2, nomeadamente o nível de risco de cada um dos casos da amostra, bem como a média, moda, desvio padrão e número de elementos com valores de risco, ou seja, elementos que apresentem valor de risco entre 1 e 4, para cada uma das subescalas e para cada um dos grupos.

1.1. Apresentação e análise dos resultados das subescalas do AAPI - 2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do Grupo Experimental

No que diz respeito ao Grupo experimental são apresentados na Tabela 6 os dados referidos para cada uma das subescalas, sendo que em seguida será realizada uma análise e discussão dos mesmos por subescala. De uma forma geral, é possível verificar que na fase de pré-teste 10 dos participantes responderam ao questionário.

Caso	Índice Obtido em cada Sub-escala									
	Expectativas Inapropriadas		Empatia		Castigos Corporais		Papeis Invertidos		Autonomia	
	Pré N=10	pós N=9	Pré N=10	pós N=9	Pré N=10	pós N=9	Pré N=10	pós N=9	Pré N=10	pós N=9
CP1	4	2	2	3	5	6	1	2	7	5

CP2	4	3	2	4	4	4	5	1	4	1
CP3	6	1	2	4	6	7	1	3	3	1
CP4	6	7	6	10	7	7	5	8	3	4
CP5	5	4	1	5	2	4	2	2	3	4
CP6	4	2	1	2	5	4	1	2	2	5
CP7	6	5	6	6	5	5	5	5	5	5
CP8	7	5	4	5	4	3	3	3	3	4
CP9	5	999	1	999	4	999	3	999	2	999
CP10	5	4	1	3	4	5	3	3	5	1
Valor Médio	5,20	3,67	2,60	4,67	4,60	5	2,90	3,22	3,70	3,33
Moda	4 ^a	2 ^a	1	3 ^a	4	4	1 ^a	2 ^a	3	1 ^a
Desvio padrão	1,033	1,871	2,011	2,345	1,350	1,414	1,663	2,108	1,567	1,803
Número de elementos com valores de risco (1-4)	3	6	8	5	5	4	7	7	7	6

Nota: 999 valor omissor

^a Existência de Múltiplas Modas

Tabela 5. Resultados relativos aos índices de risco das subescalas do AAPI-2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do grupo experimental

A – Expectativas Inapropriadas

Através da observação da Tabela 5, pode constatar-se que a média dos valores de risco obtidos para a subescala das Expectativas Inapropriadas são de 5,20 e 3,67, para a fase de pré-teste e pós-teste, respetivamente. Além disso, é possível verificar ainda que relativamente ao número de elementos de risco, quando se compara esta dimensão no pré-teste e no pós-teste, se observa um aumento, contrariando a expectativa de se obter um menor número de elementos de risco após a aplicação do Programa de Formação Parental. No entanto, apesar da tendência geral ser de aumento de elementos de risco, ao analisar cuidadosamente caso a caso é possível observar que no caso CP4, cujo índice de risco de pré-teste de 6 passa para 7 na fase de pós-teste, diminuindo o índice de risco.

Analisando os valores médios nas duas fases, é passível de afirmar que no momento de avaliação inicial as figuras parentais do Grupo Experimental pareciam revelar expectativas adequadas em relação às suas crianças, dado que o valor médio

dos índices de risco se encontrava fora do intervalo de risco (1-4), ao passo que na avaliação final a média dos índices de risco é inferior (3,67), pelo que se pode afirmar que neste momento de avaliação as figuras parentais parecem não ter expectativas reais adequadas, apesar de o valor médio estar próximo do valor superior limite considerado de risco. Desta forma, a expectativa de que os valores de risco iriam diminuir nesta subescala após a aplicação do programa de formação parental não se verificou, apesar de se ter observado que inicialmente a maioria dos participantes tendiam a compreender o crescimento e desenvolvimento dos seus educandos, tendo expectativas adequadas a reais.

B – EMPATIA

Através da leitura da Tabela 5 observa-se que a média do índice de risco na fase de avaliação inicial na subescala da Empatia, no Grupo Experimental, é de 2,60 e na avaliação final é de 4,67, pelo que se pode inferir que a média aumentou e de forma inversa o nível de risco diminuiu. Ao comparar o número de elementos com valores de risco (1-4) na avaliação inicial e na avaliação final verifica-se que o número diminui de 8 para 5 elementos com valores de risco. Ao analisar caso a caso verifica-se que a tendência de diminuição do índice de risco se manteve em quase todos os casos à exceção do CP7, cujo índice de risco não se alterou nos dois momentos de avaliação, e do CP9, no qual não se podem tirar conclusões dado que este elemento não respondeu ao AAPI-2 forma B.

Os valores médios revelam a existência de um elevado nível de risco na avaliação inicial que na avaliação final se revelam valores de risco menos elevados, sendo que 4,67 é um valor no limiar do limite considerado de risco. É de salientar ainda que comparativamente com as outras subescalas esta foi aquela em que se registou maior diminuição dos valores de risco, sendo que esta foi a subescala com maior número de elementos com valores de risco na avaliação inicial. Assim pode inferir-se que a consciência empática deste grupo de cuidadores se revelou baixa no momento da primeira avaliação, consciência esta que na avaliação final parece ter evoluído, havendo maior capacidade de compreensão sobre as necessidades e sentimentos dos filhos.

C – CASTIGOS CORPORAIS

Com a observação da Tabela 5 verifica-se que ao nível da subescala dos Castigos Corporais, para o Grupo Experimental, se observam como valores de média de índices de risco 4,60 e 5, no momento de avaliação inicial e no momento de avaliação final, respetivamente. Neste sentido, a média do índice de risco deste grupo aumentou, inferindo-se que o nível de risco diminuiu. Adicionalmente, relativamente ao número de elementos com valores de risco, nesta subescala, o número diminuiu de 5 para 4 elementos com valores de risco, quando comparados os momentos de avaliação. Todavia, apesar de globalmente a tendência ser de diminuição de risco, pontualmente existem casos em que essa tendência não se verificou, como em CP2, CP4 e CP7, em que os valores de risco se mantiveram, e em CP6 e CP8, em que aumentou o índice de risco.

De uma forma geral, os participantes deste grupo parecem ter índices de risco dentro dos parâmetros aceitáveis, fora de risco relativo às práticas parentais (valores entre 4 e 10), sendo que estes educadores parecem compreender a alternativa à punição física e a respeitar as crianças e as suas necessidades.

D – PAPÉIS INVERTIDOS

A partir da observação da Tabela 5, constata-se como valores médios para os índices de risco do grupo Experimental, para a subescala dos Papéis Invertidos, 2,90 e 3,22, respectivamente, para a avaliação inicial e para a avaliação final. Ao analisar o número de elementos com valores de risco verifica-se que o número se manteve igual, com 7 elementos na avaliação inicial e na avaliação final. Convém lembrar que depois da subescala da empatia, como já foi referido anteriormente, foi na subescala dos papéis invertidos que se registou maior número de elementos com valores de risco. No entanto, de forma semelhante às outras subescalas apesar de existir uma tendência geral, quando se observa caso a caso verificam-se que existem sujeitos cujos índices de risco diminuíram da avaliação inicial para a final (CP1, CP3, CP4, CP6), bem como existiu um caso de grande aumento do índice de risco (CP1).

Os valores médios de índice de risco desta subescala são reveladores de risco no desempenho da função parental, pois estes educadores parecem considerar que os educandos existem para satisfazer as necessidades dos educadores, sendo percebidos como objetos de gratificação.

E – AUTONOMIA

Pelo que é possível observar na Tabela 5, os valores médios para os índices de risco na subescala da Autonomia, para o Grupo Experimental, são de 3,70 e 3,33, para a avaliação inicial e final, respectivamente. Quando se observa o número de elementos com valores de risco é possível verificar que o número diminui de 7 para 6, quando comparados os momentos de avaliação. Apesar desta tendência geral, existem casos pontuais em que o nível de risco aumentou (CP1, CP2, CP3, CP10), outros casos em que se manteve (CP7). Além disso, de forma semelhante à subescala dos Papéis Invertidos também nesta subescala se registou grande número de elementos com valores de risco na avaliação inicial.

Analisando de forma geral, este grupo apresenta valores de risco no que respeita à Autonomia revelando que possivelmente estes educadores condicionam a independência e as escolhas das suas crianças, exigindo-lhes obediência.

Em seguida, na análise comparativa entre a avaliação inicial e final, através do teste de Wilcoxon, a alternativa não paramétrica ao teste T para amostras emparelhadas, dado que as variáveis são nominais e o grupo com respostas pré e pós possui um N reduzido, verificamos que ao nível das subescalas “**Expectativas Inapropriadas**” e “**Empatia**” se verificam diferenças significativas entre as duas fases de intervenção (para a subescala de Expectativas Inapropriadas $z = -2,360$; $p = 0,018$ e para a subescala de Empatia $z = -2,549$; $p = 0,011$). Além disso, pode ainda verificar-se que para as restantes subescalas não existem diferenças significativas.

1.2. Apresentação e análise dos resultados das subescalas do AAPI - 2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do Grupo de Espera

No que diz respeito ao Grupo de Espera são apresentados na Tabela 6 os dados referidos para cada uma das subescalas, sendo que em seguida será realizada uma análise e discussão dos mesmos por subescala. De uma forma geral, é possível verificar que na fase de pré-teste e pós-teste responderam ao questionário 9 participantes neste grupo.

Caso	Índice Obtido em cada Sub-escala									
	Expectativas Inapropriadas		Empatia		Castigos Corporais		Papeis Invertidos		Autonomia	
	Pré	pós	Pré	pós	Pré	pós	Pré	pós	Pré	pós
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
CP11	6	5	2	5	4	1	1	1	2	6
CP12	6	4	2	5	4	5	3	3	3	3
CP13	6	6	7	6	5	8	6	6	8	2
CP14	4	5	1	5	5	6	2	3	8	3
CP15	7	5	6	7	7	8	7	6	6	1
CP18	3	2	1	5	3	6	5	1	3	1
CP19	2	3	1	2	3	3	3	1	1	4
CP21	4	3	1	5	3	2	5	3	4	3
CP22	7	3	6	4	4	5	5	5	4	5
Valor Médio	5	4	3	4	4,22	4,89	4,11	3,22	4,33	3,11
Moda	6	3 ^a	1	3 ^a	3 ^a	5 ^a	5	1 ^a	3 ^a	3
Desvio padrão	1,803	1,323	2,550	1,364	1,302	2,472	1,965	2,048	2,500	1,691
Número de elementos com valores de risco (1-4)	4	5	6	2	6	3	4	6	6	7

^a Existência de Múltiplas Modas

Tabela 6. Resultados relativos aos índices de risco das subescalas do AAPI-2, forma A e B, relativos às atitudes e práticas parentais do grupo de espera

A – Expectativas Inapropriadas

Através da observação da Tabela 6, conclui-se que a média dos valores de risco obtidos para a subescala das Expectativas Inapropriadas são de 5 e 4, para a avaliação

inicial e final, respetivamente. Além disso, pode observar-se ainda que apesar de não ser muito significativo, se registou um aumento do número de elementos com valores de risco (de 4 na avaliação inicial e 5 na avaliação final), quando se comparam os momentos de avaliação, para esta subescala. Adicionalmente, é observável que apesar da tendência geral ser de aumento do número de elementos com valores de risco, nos casos CP14 e CP19 diminuiu o índice de risco e no caso CP13 manteve-se o índice.

Assim, inicialmente os valores de média não eram reveladores de risco no entanto na avaliação final observa-se um índice no limiar do considerado risco, dado que se considera risco os índices que se encontram entre 1 e 4.

B – EMPATIA

Como é possível observar-se na Tabela 6, os valores médios de índice de risco para o Grupo de Espera na subescala da Empatia são de 3 e 4, respetivamente para a avaliação inicial e final. Assim, aumentaram os valores médios quando comparados os momentos de avaliação que se traduz numa diminuição do risco. Além disso, é possível observar, na mesma tabela, que o número de elementos com valores de risco também diminui de 6 para 2. No entanto, uma análise mais profunda permite verificar que em casos como CP13 e CP22 os valores de risco aumentaram. Ao analisar os valores médios verifica-se que estes estão dentro do intervalo considerado de risco pelo que são reveladores de um baixo nível de consciência empática sobre as necessidades e sentimentos das suas crianças.

C – CASTIGOS CORPORAIS

Através da observação da Tabela 6 pode verificar-se que os valores médios para o índice de risco do Grupo de Espera na subescala dos Castigos Corporais são de 4,22 e 4,89, respetivamente para a avaliação inicial e final. Quanto ao número de elementos com valores de risco este diminui de 6 para 3 quando comparados os momentos de avaliação. No entanto, analisando caso a caso é possível verificar que em CP11 e CP21 o risco aumentou bem como em CP19 o índice de risco se manteve pelo que existem algumas exceções à tendência geral de diminuição de risco.

Ao analisar ainda os valores médios pode assumir-se que este grupo nesta subescala apresenta valores considerados aceitáveis ao nível do risco embora estejam muito próximos do limite de intervalo considerado de risco.

D – PAPÉIS INVERTIDOS

Como se pode observar através da Tabela 6 registam-se valores médios de índices de risco para o Grupo de Espera e para a subescala dos Papéis Invertidos de 4,11 e 3,22 respetivamente para a avaliação inicial e final. Como a média diminui pode inferir-se que aumentou o nível de risco. Também no que diz respeito ao número de elementos com valores de risco se verifica esta tendência de aumento de risco dado que o número no momento de avaliação inicial foi de 4 ao passo que na avaliação final foi de 6. Todavia, existem casos em que esta tendência não se verifica como se pode constatar nos casos CP11, CP12, CP13, CP15 e CP19 em que o índice de risco se manteve igual nos dois momentos de avaliação e em CP14 em que o risco diminuiu embora de forma não significativa.

Ao analisar os valores médios verifica-se que estes são reveladores de risco embora estejam próximos dos valores considerados aceitáveis.

E – AUTONOMIA

Para o Grupo de espera, na subescala da Autonomia, verifica-se que os valores médios registados na avaliação inicial e final, respetivamente, são de 4,33 e 3,11, como se pode constatar na Tabela 6. Como a média diminuiu quando comparados os momentos de avaliação pode inferir-se que o risco aumentou. Além disso, tal é suportado ainda pelo número de elementos com valores de risco que também aumentou de 6 para 7 entre os mesmos momentos de avaliação. No entanto, à semelhança das outras subescalas existem casos em que a tendência geral não se verifica como em CP11, CP19 e CP22 em que o risco diminuiu ou em CP12 em que o índice de risco se manteve. Ao analisar os valores médios ainda, verifica-se que estes são reveladores de risco apesar de estarem muito próximos dos valores considerados fora de risco.

É ainda de salientar, que esta foi a subescala com maior número de elementos de risco nos dois momentos de avaliação.

Na análise comparativa entre a avaliação inicial e a avaliação final, para o Grupo de Espera, através do Teste de Wilcoxon, a alternativa não paramétrica ao teste T para amostras emparelhadas, dado que as variáveis são nominais e o grupo com respostas possui um N reduzido, observa-se que ao nível da subescala **“Empatia”** se verificam diferenças significativas entre as duas fases de avaliação dado que $z = -1,970$; $p = 0,049$, e apesar de estar muito próximo do limite considerado não significativo querem estes resultados revelar que nesta subescala a mudança é estatisticamente significativa, pois $p < .05$. Além disso, pode ainda verificar-se que para as restantes subescalas não existem diferenças significativas entre os momentos de avaliação.

Em seguida é apresentada a Tabela 7, onde de forma sumária é apresentada a comparação entre grupos do número de elementos de risco por subescala, na avaliação inicial e final.

Indicador de risco	Número de Elementos com valor de risco																			
	Grupo Experimental										Grupo de Espera									
	Expectativas Inapropriadas		Empatia		Castigos Corporais		Regras Invertidas		Autonomia		Expectativas Inapropriadas		Empatia		Castigos Corporais		Regras Invertidas		Autonomia	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Risco Elevado (1-4)	3	6	8	5	5	4	7	7	7	6	4	5	6	2	6	3	4	6	6	7
Norma (5-6)	6	2	2	3	4	3	3	1	2	3	3	4	2	6	2	4	4	3	1	2
Prática “Nutritiva” (7-10)	1	1	0	1	1	2	0	1	1	0	2	0	1	1	1	2	1	0	2	0
Média Valor de Risco	5,20	3,67	2,60	4,67	4,60	5	2,90	3,22	3,70	3,33	5	4	3	4	4,22	4,89	4,11	3,22	4,33	3,11

Tabela 7. Tabela de comparação do número de elementos de risco em cada subescala medida no AAPI-2 por grupo

Analisando comparativamente os dois grupos em estudo estes são muito semelhantes em termos de valores de risco. Ao nível das expectativas inapropriadas o número de elementos de risco aumentou nos dois grupos, contrariando a expectativa de que iriam diminuir, no grupo experimental. No grupo experimental pode apontar-se a subescala da Empatia como a subescala de maior evolução, uma vez que se observa uma diminuição do número de elementos de risco elevado, sendo que foi a subescala com maior número de elementos de risco no pré-teste (8). No entanto, no Grupo de Espera é também na subescala da Empatia que se regista maior evolução, apesar de este grupo não ter participado no programa de formação parental. No que diz respeito aos castigos corporais houve diminuição do número de elementos de risco nos dois grupos, embora a diminuição mais expressiva tenha acontecido no grupo de espera. Na subescala das regras invertidas enquanto no grupo experimental o número de elementos de risco se tenha mantido no grupo de espera observou-se um aumento. Além disso, posteriormente à subescala da empatia esta subescala e a da Autonomia são as que apresentam maiores números de elementos de risco (7). Ao passo que, na subescala da autonomia houve uma diminuição do número de

elementos de risco no grupo experimental e no grupo de espera observou-se um aumento,. Assim de forma sumária, relativamente ao grupo experimental registou-se uma diminuição do número de elementos de risco nas subescalas da empatia, castigos corporais e autonomia enquanto no grupo de espera apenas se registou diminuição do número de elementos de risco das subescalas empatia e castigos corporais.

Posteriormente, no sentido de explorar variáveis associadas à forma como os pais e educadores responderam ao questionário pretende-se ainda perceber se características sociodemográficas como o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias, a idade, a situação de emprego e ainda o número de presenças nas sessões têm relação com a forma como as figuras parentais responderam ao AAPI-2, nos dois momentos de avaliação, em cada grupo. Assim será testado se existem diferenças significativas entre grupos bem como as relações mencionadas, sendo analisados estatisticamente os grupos para posterior apresentação, descrição e análise dos resultados.

1.3. Comparação entre Grupos

Para testar se existiam diferenças significativas entre os grupos utilizou-se o Teste Qui-Quadrado, teste não paramétrico para variáveis independentes, no qual se constatou que não existem diferenças significativas em relação ao género para ambos os grupos, ($\chi^2(1) = 0,532$; $p = 0,466$), dado que estão distribuídos de forma semelhante.

Para se perceber se os grupos seriam homogéneos em termos de idade e género realizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes, dado que se trata de uma amostra muito reduzida. A partir deste teste pode-se concluir que os grupos são homogéneos entre si, não existindo diferenças significativas em termos de idade e género para ambos os grupos ($p = 0,720$ e $p = 0,661$).

Uma vez que os grupos são homogéneos entre si, testou-se em seguida, o Teste Mann-Whitney para apurar se existem diferenças significativas entre as médias de cada uma das subescalas do AAPI-2 nos dois grupos em estudo, na avaliação inicial, a partir do qual se pode concluir que não existem diferenças significativas ($p = 0,905$; $p = 0,720$; $p = 0,549$; $p = 0,095$; $p = 0,720$).

Posteriormente, utilizou-se novamente o procedimento estatístico Qui-Quadrado para apurar se existem diferenças significativas entre os valores médios de cada uma das subescalas Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Papéis Invertidos e Autonomia na avaliação inicial entre os grupos e não se verificaram diferenças significativas para as subescalas do AAPI-2 ($\chi^2(5) = 5,496$; $p = 0,358$); ($\chi^2(4) = 2,153$; $p = 0,708$); ($\chi^2(5) = 5,305$; $p = 0,380$); ($\chi^2(5) = 3,156$; $p = 0,676$); ($\chi^2(7) = 8,304$; $p = 0,307$)).

De forma semelhante, procedeu-se à realização de um novo Teste Qui-Quadrado desta vez para averiguar diferenças entre grupos para as várias subescalas, do AAPI-2, na avaliação final, a partir do qual não se verificaram diferenças significativas ($\chi^2(6) = 4,867$; $p = 0,561$); ($\chi^2(6) = 5,619$; $p = 0,467$); ($\chi^2(7) = 9,333$; $p = 0,230$); ($\chi^2(5) = 7$; $p = 0,221$); ($\chi^2(5) = 7,2$; $p = 0,206$)). Além disso, testou-se com o Teste Mann-Whitney para apurar se existem diferenças significativas entre os valores médios de risco de

cada uma das subescalas do AAPI-2 nos dois grupos em estudo, na avaliação final, a partir com qual se pode concluir que não existem diferenças significativas ($p = 0.666$; $p = 0.489$; $p = 0.863$; $p = 0.796$; $p = 0.546$).

Dado que um dos objetivos deste trabalho é verificar se existe relação entre o estatuto socioeconómico da família, as habilitações literárias, a situação perante o emprego, e o número de presenças nas sessões e a forma como a figura parental responde ao AAPI-2 nas variáveis dependentes Expectativas, Empatia, Castigos corporais, Regras incoerentes, e Autonomia realizou-se inicialmente o Teste Qui-Quadrado, para os dois grupos em estudo, no sentido de aferir se existem diferenças significativas entre grupos, para cada uma dessas características demográficas nos dois momentos de avaliação.

No que diz respeito ao estatuto socioeconómico da família não existem diferenças significativas entre o Grupo Experimental e o Grupo de Espera ($\chi^2 (3) = 3,242$; $p = 0,356$). Quanto às habilitações literárias realizou-se o mesmo procedimento estatístico a partir do qual se pode inferir que não existem diferenças significativas entre grupos para esta característica em estudo, sendo que se verifica homogeneidade entre grupos ($\chi^2 (4) = 3,620$; $p = 0,460$).

De forma semelhante às análises anteriores procedeu-se à aplicação do Teste Qui-Quadrado para verificar se existem diferenças significativas entre grupos relativamente à situação de emprego, pelo que se pode confirmar que não existem diferenças significativas ($\chi^2 (2) = 0,95$; $p = 0,622$).

Em suma, o grupo experimental e o grupo de espera parecem ser muito homogéneos e semelhantes em relação à idade, género, estatuto socioeconómico, habilitações literárias, situação de emprego, e valores médios das subescalas pelo que em seguida se verifica se as características demográficas podem vir a constituir variáveis associadas à forma como os pais e educadores responderam ao questionário.

1.4. Características Sociodemográficas e Atitudes e Práticas Parentais

Posteriormente a se ter verificado que não existem diferenças significativas entre grupos para a idade, o género, o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias e a situação de emprego pode considerar-se que os grupos são homogéneos em relação a estas características. Em seguida, pretende-se apurar se existem relações de contingência entre as subescalas do AAPI-2 em relação ao estatuto socioeconómico, às habilitações e à situação de emprego e os valores das subescalas do AAPI-2. Isto é, pretende-se analisar se o facto de pertencer a uma classe social, ter determinada habilitação e ter ou não emprego condiciona a forma como os indivíduos responderam ao questionário. Para isso, foram recodificadas as variáveis dependentes com o valor 0 para índices de risco entre 1 e 4, e o valor 1 para índices de 5 a 10 e aplicado o Teste Qui-Quadrado para cada uma destas análises.

1.4.1. Estatuto Socioeconómico e atitudes e práticas parentais

No sentido de se tentar apurar se a classe social a que os participantes do Grupo Experimental pertencem tem alguma relação com a forma como responderam à subescala das Expectativas Inapropriadas do AAPI-2, na avaliação inicial, realizou-se o

Teste Qui-Quadrado com o qual se confirmou que não existe relação de contingência ($\chi^2(2) = 0,714$; $p = 0,7$). Em seguida, de forma semelhante à subescala anterior, foi realizado o mesmo procedimento em relação às subescalas da Empatia, dos Castigos Corporais, dos Papéis Invertidos e da Autonomia, no qual se verificou que não existe relação de contingência entre a classe social dos participantes do Grupo Experimental e a forma como responderam ao AAPI-2 para nestas subescalas, na avaliação inicial ($\chi^2(2) = 5,313$; $p = 0,07$); ($\chi^2(2) = 3,8$; $p = 0,150$); ($\chi^2(2) = 2,619$; $p = 0,270$); ($\chi^2(2) = 0,714$; $p = 0,700$). Posteriormente, averiguou-se se existe alguma relação de contingência entre cada uma das subescalas do AAPI-2 na avaliação final, do Grupo Experimental em relação ao estatuto socioeconómico, concluindo-se que nenhuma das subescalas Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Regras Invertidas e Autonomia apresentam correlação significativa ($\chi^2(2) = 2,250$; $p = 0,325$); ($\chi^2(1) = 0,533$; $p = 0,465$); ($\chi^2(2) = 0,900$; $p = 0,638$); ($\chi^2(1) = 1,143$; $p = 0,285$); ($\chi^2(2) = 1,125$; $p = 0,570$) respetivamente por subescala).

O mesmo procedimento foi realizado para o Grupo de espera concluindo-se que não existe relação de contingência entre os valores das Subescalas e o estatuto socioeconómico dos participantes ($\chi^2(3) = 0,900$; $p = 0,825$); ($\chi^2(3) = 4,500$; $p = 0,212$); ($\chi^2(3) = 4,500$; $p = 0,212$); ($\chi^2(3) = 3,938$; $p = 0,268$); ($\chi^2(2) = 1,556$; $p = 0,459$), na avaliação inicial. De forma semelhante, para a avaliação final também se procedeu à aplicação do Teste Qui-Quadrado verificando-se que não existe relação de contingência entre o estatuto socioeconómico dos elementos do Grupo de Espera e as Subescalas das Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Papéis Invertidos, Autonomia ($\chi^2(3) = 2,925$; $p = 0,403$); ($\chi^2(3) = 1,768$; $p = 0,622$); ($\chi^2(2) = 4,958$; $p = 0,084$); ($\chi^2(3) = 4,500$; $p = 0,212$); ($\chi^2(3) = 1,768$; $p = 0,622$)).

Assim, verifica-se que não existem relações de contingência entre o estatuto socioeconómico e a avaliação inicial e final de cada um dos grupos, ou seja, o facto de pertencer a determinado estatuto socioeconómico não tem influência na forma como os pais e educadores de cada grupo responderam ao APPI-2 nos dois momentos de avaliação.

1.4.2. Habilitações Literárias e atitudes e práticas parentais

Em seguida, é analisado se existe alguma relação de contingência entre as habilitações literárias dos participantes no Grupo Experimental e as respostas ao questionário AAPI-2 para cada uma das suas subescalas, na avaliação inicial.

A partir do Teste Qui-Quadrado, verificou-se que não existe relação de contingência entre a habilitação literária dos participantes do grupo experimental e a forma como responderam ao questionário, para as subescalas da Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Regras Invertidas e Autonomia, na avaliação inicial ($\chi^2(3) = 3,022$; $p = 0,388$); ($\chi^2(3) = 5,333$; $p = 0,149$); ($\chi^2(3) = 5,333$; $p = 0,064$); ($\chi^2(3) = 3,022$; $p = 0,388$); ($\chi^2(3) = 5,156$; $p = 0,161$)). Também na avaliação final se concluiu que não existe relação de contingência estatística ($\chi^2(3) = 3,733$; $p = 0,292$); ($\chi^2(2) = 4,958$; $p = 0,084$); ($\chi^2(3) = 5,333$; $p = 0,149$); ($\chi^2(2) = 2,917$; $p = 0,233$); ($\chi^2(3) = 5,156$; $p = 0,161$) respetivamente por subescala).

Para testar as correlações entre as habilitações literárias dos participantes do Grupo de Espera e a forma como estes responderam ao questionário AAPI-2, em cada uma das subescalas na avaliação inicial, realizou-se novamente o Teste Qui-Quadrado, a partir do qual se verificou que não existe relação de contingência para as subescalas Expectativas Inapropriadas ($\chi^2(3) = 2,925$; $p = 0,403$), Empatia ($\chi^2(3) = 5,250$; $p = 0,154$),

e Papéis Invertidos ($\chi^2 (3) = 2,925$; $p = 0,403$). No que respeita às subescalas dos Castigos Corporais ($\chi^2 (3) = 9$; $p = 0,029$) e da Autonomia ($\chi^2 (1) = 7$; $p = 0,008$), apesar de estatisticamente parecer existir uma relação de contingência, não podem ser tiradas conclusões dado que a amostra não é bem estruturada, como se pode verificar na Tabela 8, pois a maioria dos elementos tem habilitações ao nível do 3º Ciclo, pelo que sendo uma amostra de conveniência não se encontra uniformemente distribuída, podendo enviesar os resultados.

		Subescala		Total
		RecAutonomia		
		0	1	
Habilitação Literária	Primária/1º Ciclo	1	0	1
Grupo de Espera	3º Ciclo	0	6	6
Total		1	6	7

		Subescala		Total
		RecCastigos Corporais		
		0	1	
	Primária/1º Ciclo	1	0	1
Habilitação Literária	2º Ciclo	1	0	1
Grupo de Espera	3º Ciclo	0	6	6
	Secundário	1	0	1
Total		3	6	9

Tabela 8. Distribuição das habilitações literárias dos participantes do grupo de espera pelas subescalas recodificadas da autonomia e dos castigos corporais

Na avaliação final, foi realizado o mesmo procedimento, através do qual foi possível verificar que não existem relações de contingência estatisticamente significativas a apontar para cada uma das subescalas ($\chi^2 (3) = 5,625$; $p = 0,131$); ($\chi^2 (3) = 1,286$; $p = 0,733$); ($\chi^2 (1) = 0,875$; $p = 0,350$); ($\chi^2 (3) = 5,250$; $p = 0,154$); ($\chi^2 (3) = 1,286$; $p = 0,733$) do Grupo de Espera.

Desta forma, pode concluir-se que não existem relações de contingência entre as habilitações literárias dos participantes e a avaliação inicial e final de cada um dos grupos, ou seja, o facto de ter determinada habilitação literária não tem influência na forma como os pais e educadores de cada grupo responderam ao APPI-2 nos dois momentos de avaliação.

1.4.3. Situação de emprego e atitudes e práticas parentais

De forma semelhante, foi analisado a existência de relações de contingência entre a situação de emprego dos participantes do Grupo Experimental e as respostas ao questionário AAPI-2 para cada uma das suas subescalas, na avaliação inicial e final. Com a aplicação do Teste Qui-Quadrado foi observável que não existe relação de contingência entre a situação de emprego dos elementos do Grupo Experimental e a forma como estes responderam às cinco subescala, do AAPI-2, na avaliação inicial (χ^2

(2) = 0,816; $p = 0,665$); (χ^2 (2) = 1,518; $p = 0,468$); (χ^2 (2) = 3,143; $p = 0,208$); (χ^2 (2) = 0,816; $p = 0,665$); (χ^2 (2) = 0,816; $p = 0,665$)). Verifica-se então que não existe relação de contingência entre a situação de emprego dos elementos do Grupo Experimental e a forma como estes responderam às subescalas, do AAPI-2, na avaliação inicial.

Em seguida, averiguou-se se existe relação de contingência entre cada uma das subescalas do AAPI-2 na avaliação final, do Grupo Experimental em relação à situação de emprego, concluindo-se também que nenhuma das subescalas Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Regras Invertidas e Autonomia apresenta nenhuma relação de contingência significativa ((χ^2 (2) = 0,750; $p = 0,687$); (χ^2 (2) = 2,453; $p = 0,293$); (χ^2 (2) = 1,575; $p = 0,455$); (χ^2 (2) = 3,429; $p = 0,180$); (χ^2 (2) = 5,250; $p = 0,072$) respetivamente por subescala).

Quanto ao Grupo de Espera, a mesma relação foi estudada, para a avaliação inicial, por meio do procedimento estatístico Qui-Quadrado verificando-se que não existe relação de contingência entre a variável independente situação de emprego e as variáveis dependentes Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Papéis Invertidos e Autonomia ((χ^2 (1) = 0,032; $p = 0,858$); (χ^2 (1) = 0,321; $p = 0,571$); (χ^2 (1) = 0,321; $p = 0,571$); (χ^2 (1) = 0,032; $p = 0,858$); (χ^2 (1) = 0,194; $p = 0,659$)). O mesmo foi realizado para a avaliação final, concluindo-se que não existe relação de contingência entre a situação de emprego dos participantes no Grupo de Espera e a forma como responderam às subescalas do AAPI-2 ((χ^2 (1) = 0,032; $p = 0,858$); (χ^2 (1) = 1,148; $p = 0,284$); (χ^2 (1) = 2,100; $p = 0,147$); (χ^2 (1) = 0,321; $p = 0,571$); (χ^2 (1) = 1,148; $p = 0,284$)).

De forma sumária, pode concluir-se que não existem relações de contingência entre a situação de emprego dos participantes e a avaliação inicial e final de cada um dos grupos, ou seja, a situação de emprego não tem influência na forma como os pais e educadores de cada grupo responderam ao APPI-2 nos dois momentos de avaliação.

1.4.4. Idade e atitudes e práticas parentais

No sentido de apurar se existem relações de contingência estatística entre a idade e a forma como os participantes do Grupo Experimental responderam às subescalas do AAPI-2, na avaliação inicial, foi realizado novamente o Teste Qui-Quadrado a partir do qual se verificou que não existe relação de contingência significativa, para as subescalas Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Papeis Invertidos e Autonomia ((χ^2 (6) = 6,825; $p = 0,337$); (χ^2 (6) = 6,875; $p = 0,333$); (χ^2 (6) = 5,333; $p = 0,502$); (χ^2 (6) = 4,444; $p = 0,617$); (χ^2 (6) = 4,444; $p = 0,617$)). Também na avaliação final não se reportam relações de contingência significativas entre a idade e as subescalas do AAPI-2, para o Grupo Experimental ((χ^2 (5) = 3,750; $p = 0,586$); (χ^2 (5) = 5,156; $p = 0,397$); (χ^2 (5) = 6,300; $p = 0,278$); (χ^2 (5) = 8; $p = 0,156$); (χ^2 (5) = 6; $p = 0,306$)).

Por sua vez, relativamente ao Grupo de Espera os resultados foram similares na avaliação inicial ((χ^2 (7) = 9; $p = 0,253$); (χ^2 (7) = 6,750; $p = 0,455$); (χ^2 (7) = 6,750; $p = 0,455$); (χ^2 (7) = 6,975; $p = 0,431$); (χ^2 (5) = 2,917; $p = 0,713$)), não existindo relação de contingência entre a idade e a forma como os participantes responderam ao do AAPI-2. Na avaliação final pode-se verificar as mesmas conclusões ((χ^2 (7) = 9; $p = 0,253$); (χ^2 (7) = 9; $p = 0,253$); (χ^2 (6) = 7; $p = 0,321$); (χ^2 (7) = 6,750; $p = 0,455$); (χ^2 (7) = 6,107; $p = 0,527$)). Assim, parecem não existir relações de contingência entre a idade dos participantes e a avaliação inicial e final de cada um dos grupos, ou seja, a idade não tem influência na forma como os pais e educadores de cada grupo responderam ao APPI-2 nos dois momentos de avaliação.

1.4.5. Número de presenças e atitudes e práticas parentais

Para se apurar se existem relações de contingência estatística entre o número de presenças e a forma como os participantes do Grupo Experimental responderam às subescalas do AAPI-2, na avaliação inicial, foi realizado novamente o Teste Qui-Quadrado a partir do qual se verificou que não existe relação de contingência significativa, para as subescalas Expectativas Inapropriadas, Empatia, Castigos Corporais, Papeis Invertidos e Autonomia ($\chi^2(6) = 6,825; p = 0,337$); ($\chi^2(6) = 10; p = 0,125$); ($\chi^2(6) = 7,333; p = 0,291$); ($\chi^2(6) = 6,825; p = 0,337$); ($\chi^2(6) = 6,825; p = 0,337$)). Também na avaliação final não se reportam relações de contingência entre o número de presenças e as subescalas do AAPI-2, para o Grupo Experimental ($\chi^2(6) = 6; p = 0,423$); ($\chi^2(5) = 5,156; p = 0,397$); ($\chi^2(6) = 6,300; p = 0,390$); ($\chi^2(5) = 8; p = 0,156$); ($\chi^2(6) = 6; p = 0,423$)). Assim, não existe nenhuma relação de contingência entre o número de presenças nas sessões de formação parental e a forma como os pais e educadores de cada grupo responderam ao AAPI-2 nos dois momentos de avaliação.

De forma geral, parece não existir correlação entre o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias, a situação de emprego e idade, e a forma como os participantes do Grupo Experimental e do Grupo de Espera deste estudo responderam ao Questionário AAPI-2, na avaliação inicial e final, uma vez que não foram encontradas relações de contingência.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta os resultados apresentados pode considerar-se que se conseguiu responder às hipóteses levantadas por meio dos procedimentos de análise de dados. Com este estudo pretendia-se verificar a eficácia do programa de formação parental “Prevenir para Incluir” nas variáveis de risco psicossocial por meio de dois momentos de avaliação, pré e pós aplicação do programa às famílias acompanhadas e selecionadas pela Casa da Praia, sendo este comparado em simultâneo com os resultados de um grupo de espera. A partir deste modelo de avaliação e com o instrumento *Adult-Adolescent Parenting Inventory – AAPI 2* pode-se verificar que ocorreram alterações entre esses dois momentos.

Convém referir que, no grupo experimental, foi na subescala da empatia que se registou um maior número de elementos indicadores de risco (8) seguindo-se as subescalas das Regras Invertidas (7) e da Autonomia (7), sendo que estes resultados, de acordo com Bavolet e Keene (2001) refletem dificuldade dos pais ao nível da consciência empática das necessidades e sentimentos dos filhos, verificando-se também uma tendência dos pais para subestimarem as necessidades das crianças em função das suas, e de atribuírem as suas próprias necessidades aos filhos. Ainda no constructo das Regras Invertidas se os pais adotarem comportamentos abusivos as crianças passarão a fazer parte integrante das funções familiares, tornando-se frequentemente, uma força de autoridade, de controlo e de tomada de decisões (Ackley, 1997 cit in Bavolet, 2000). Além disso, ao nível da Autonomia, segundo o mesmo autor, estes resultados expressam o risco de os pais revelarem tendência para se fazerem obedecer a todo o custo. Tal como já foi referido extensamente na revisão da literatura estas situações têm várias repercussões no desenvolvimento harmonioso da criança.

De forma sumária, efetivamente das cinco subescalas que o instrumento permite avaliar ao nível da Empatia, dos Castigos Corporais e da Autonomia relativamente ao Grupo que participou no programa registaram-se evoluções, sendo que ocorreu uma diminuição do número de elementos de risco. Nas restantes subescalas, registou-se um aumento do número de elementos de risco relativamente às Expectativas Inapropriadas e em relação às Regras Invertidas este número manteve-se estacionário. Desta forma, parece que no segundo momento de avaliação os pais demonstraram maior consciência empática, maior conhecimento sobre as necessidades e sentimentos dos filhos, maior conhecimento de alternativas à punição física e, ainda, a compreensão da necessidade de encorajamento para a expressão e participação ativa das crianças. Relativamente ao aumento do número de elementos de elevado risco na subescala das Expectativas Inapropriadas levanta-se como hipótese explicativa o facto da aplicação do questionário não se ter processado de forma uniforme, dado que na avaliação final os participantes levaram os questionários consigo para preenche-los para posterior devolução, contrariamente à avaliação inicial em que os participantes preencheram o AAPI-2 na Casa da Praia, com auxílio de pequenos esclarecimentos por parte dos técnicos, podendo ter condicionado a forma como as respostas foram dadas nos dois momentos. Este pode ser um aspeto de importância relativa sobretudo para os participantes com baixo nível de escolaridade, devido à interpretação dada aos itens do AAPI-2. A mesma explicação também pode ser levantada para o facto do número de elementos de risco na subescala das Regras Invertidas se ter mantido estacionário. Adicionalmente, as diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação no grupo experimental foram verificadas nas subescalas das Expectativas Inapropriadas e na Empatia.

Estes resultados são consistentes com as evidências dos programas internacionais mencionados na revisão da literatura, nomeadamente na melhoria de respostas empáticas após aplicação do programa *Incredible Years* (Marcynyszyn, Maher & Corwin, 2011), bem como ao nível dos *Nurturing Parenting Programs* (Bavoleck, 2000). Além disso, no programa anteriormente desenvolvido “Para pais sobre filhos” o grupo Casa da Praia apresentou na fase de pré-teste um maior número de elementos de risco também ao nível da subescala de Empatia (8), seguindo-se a subescala dos Castigos Corporais (7), sendo que nas restantes subescalas encontravam-se também mais de 50% (6) de participantes com valores desadequados. Na fase de pós-teste verificaram que o número de participantes com valores de risco (1-4) diminuiu em todas as subescalas com exceção da subescala de Autonomia. Assim estes resultados são semelhantes aos encontrados no grupo experimental deste estudo.

Por sua vez, o grupo de espera registou maior número de elementos de risco nas subescalas da Empatia (6), Castigos Corporais (6) e Autonomia (6), tendo sido registado uma diminuição do número de elementos de risco apenas nas subescalas Empatia e Castigos Corporais, e um aumento deste nas subescalas Expectativas Inapropriadas, Regras Invertidas e Autonomia. Além disso, neste grupo foram encontradas diferenças significativas no constructo da Empatia entre os dois momentos de avaliação, de forma semelhante ao grupo experimental. Desta forma, apesar de não se verificarem resultados positivos em todas as subescalas do grupo experimental, comparativamente este continua a apresentar resultados mais positivos que o grupo de espera, pelo que se pode considerar que o programa produziu efeitos positivos na parentalidade e nas atitudes educativas dos pais, nomeadamente nos constructos Empatia, Castigos Corporais e Autonomia, apesar de cautelosamente se salientar que o instrumento não está adaptado à população portuguesa.

Adicionalmente, verificou-se ainda, de acordo com os objetivos delineados, que contrariamente ao esperado o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias, a idade, e a situação de emprego da figura parental, bem como o número de presenças nas sessões do programa de formação parental não têm qualquer relação de

contingência significativa com a forma como os participantes do estudo responderam ao AAPI-2, nos dois momentos de avaliação.

Hipoteticamente seria legítimo crer na convicção de alguma relação dado que tal como é afirmado por Kobarg & Vieira (2008) existem um conjunto de variáveis de natureza sociodemográfica considerados como passíveis de atuar como fatores de risco ou de proteção no âmbito das práticas parentais bem como no desenvolvimento da criança. Assim, estes resultados contradizem o referenciado na literatura pois estas famílias em análise já se encontram ou se encaminham para situações de evidente risco e desvantagem social, por razões de ordem escolar, familiar ou pessoal, enquadrando-se no novo paradigma das famílias multidesafiadas. Tal como refere Ferreira (2008) estas famílias apresentam frequentemente reduzidos recursos pelo que seria de esperar, eventualmente, de variáveis como o estatuto socioeconómico ou a situação de emprego alguma relação com a forma como os pais responderam ao instrumento de avaliação da parentalidade e de atitudes educativas pois tal como concluiu Kohn (1976) o estatuto socioeconómico deve ser considerado uma variável significativa no comportamento humano na medida em que abrange condições de vida diferenciadas que por sua vez condicionam a visão sobre a realidade social. Além disso, o mesmo autor referencia ainda no seu estudo que as condições ocupacionais dos pais têm também impacto nos valores e orientações transmitidos aos filhos. Vários autores referenciados anteriormente na revisão da literatura encontraram relação entre a desvantagem socioeconómica e as práticas coercivas (Dodge, Pettit & Bates, 1994 cit in Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007; Simons *et al*, 1991 cit in Spera, 2005). É de realçar que estes resultados encontrados podem estar condicionados pela baixa representatividade da amostra bem como pela sua estratificação. Apesar de existirem vários autores a apontar uma relação de linearidade entre o estatuto socioeconómico e as práticas e atitudes parentais Wagner (1995 cit in Bem & Wagner, 2006) chama a atenção para o facto de práticas indesejáveis como a punição física também ocorrerem em níveis mais elevados embora estejam mais encobertos. Outro estudo, de Roopnarine, Fouts, Lamb e Lewis-Elligan (2005, cit in Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007) apesar de se tratar de mães afroamericanas, reporta a independência entre o nível socioeconómico e a responsividade e atenção às necessidades de afeto dos filhos. Também, Telles (1990) tem uma opinião divergente, não concordando com a relação de linearidade, afirmando que a prática de estigmatização dos baixos níveis sociais se baseiam num imaginário social de cidadania. O que vai ao encontro da ressalva de Ferreira (2008) chamando a atenção para que apesar das associações realizadas entre os maus-tratos e negligência e as condições de desvantagem social das famílias multidesafiadas apesar de potenciarem podem não constituir em si a sua causa, pelo que os programas de prevenção para a família constituem importantes medidas para o desenvolvimento das crianças já que este depende das interações em diferentes contextos, sobretudo no familiar, sendo ainda de realçar a qualidade dessas interações como refere Gaspar (2004).

3. Limitações do estudo

Uma das grandes limitações deste estudo prende-se com a baixa representatividade da amostra sendo esta reduzida, inferior ao desejável, não só pela baixa dimensão de participantes mas também pelo facto de a amostra ser de conveniência pelo que não é bem estruturada, condicionando os resultados.

Outra limitação diz respeito ao facto do inventário AAPI-2 utilizado não se encontrar padronizado para a população portuguesa, sendo que se sugere como recomendação

uma adaptação cultural à realidade nacional para que se pudesse efetivamente medir os índices de risco das variáveis dependentes.

A metodologia quase-experimental deste trabalho caracterizada pela existência da aplicação de um programa com avaliação inicial e avaliação final constitui um processo moroso por si só, não havendo possibilidade de incluir uma avaliação de follow-up por questões de gestão de tempo definido. Além disso, os parâmetros e as condições de avaliação não decorreram de forma uniforme, pelo que o facto de os pais terem preenchido o questionário de avaliação inicial na Casa da Praia com apoio dos técnicos enquanto que o questionário de avaliação final foi preenchido em casa pode ter condicionado as respostas. Outra limitação deste estudo é o facto de as sessões decorrerem de forma quinzenal e com duração de apenas uma hora, pelo que eventualmente se o programa decorresse com sessões semanais, à semelhança de outros programas mencionados neste trabalho, talvez os resultados fossem mais expressivos.

É ainda de referir que esta dissertação é baseada no âmbito da avaliação do programa pela equipa da Casa da Praia, sendo que apesar de este estudo contemplar uma dimensão quantitativa, esta veio complementar o trabalho da equipa. Assim, é certo que incluir uma dimensão de índole qualitativa tornaria este trabalho mais complexo e consistente, permitindo um olhar integrador tal como é postulado pelos teóricos. No mesmo sentido, de aumentar a complexidade do estudo seria interessante envolver não só os pais na formação parental, mas também envolver as crianças e os professores, dado que as crianças estão em idade escolar.

CAPITULO V: CONCLUSÃO

No âmbito da conclusão da presente dissertação são abordados os temas tratados ao longo do trabalho tendo em consideração as questões levantadas.

Os novos desafios com que as famílias se vão deparando com as mudanças na sociedade têm repercussão nas suas vidas e por isso no exercício da parentalidade. Certamente que ser pai/mãe/educador é hoje um desafio diferente do que era a algumas gerações atrás, sendo que cada vez mais a sociedade evolui no âmbito do conhecimento científico sobre estas questões. Este alargamento do conhecimento tem permitido o desenvolvimento de respostas terapêuticas e socioeducativas para tentar fazer face às resistências ao desenvolvimento e adaptação positiva da família, dado o reconhecimento do papel preponderante desta no desenvolvimento do ser humano.

Os programas de formação parental surgem como uma resposta para as famílias multidesafiadas constituindo um recurso importante que permite promover o desenvolvimento psicossocial, auxiliar na complexidade da tarefa parental fomentando a parentalidade positiva, otimizando o desenvolvimento potencial dos filhos e o seu bem-estar reduzindo os riscos de abuso ou negligência. Estes programas permitem auxiliar os pais na promoção de uma parentalidade positiva auxiliando não só no desenvolvimento harmonioso das crianças mas também permitindo que os pais se conheçam melhor a si próprios, que partilhem problemas e que sejam confrontados com a evidência de que outros pais têm dificuldades semelhantes, permitindo a reflexão das suas atitudes e práticas parentais. Desta forma, surge a pertinência deste trabalho, que se baseia na avaliação da eficácia do programa de formação parental “Prevenir para Incluir”, apesar de as restantes dimensões avaliativas do programa ficarem a cargo dos técnicos da Casa da Praia.

Efetivamente foram encontradas diferenças significativas nas subescalas das Expectativas Inapropriadas e Empatia no Grupo Experimental e na subescala da Empatia no Grupo de Espera, não tendo sido encontradas diferenças significativas nas restantes subescalas bem como entre grupos, dado que estes tiveram um comportamento semelhante. No entanto, pode dizer-se que se registou uma diminuição do número de elementos de risco ao nível das atitudes e práticas parentais sobretudo no Grupo Experimental nas subescalas Empatia, Castigos Corporais e Autonomia, ao passo que o Grupo de Espera registou uma diminuição do número de elementos de risco apenas nas subescalas da Empatia e Castigos Corporais.

Além disso, concluiu-se que o estatuto socioeconómico, as habilitações literárias, a idade, a situação de emprego e o número de presenças nas sessões não têm correlação com a forma como os participantes no estudo responderam às subescalas do AAPI-2, tanto na avaliação inicial como na final. Apesar de a literatura deste trabalho apoiar na sua maioria que estas variáveis teriam correlação com a forma como os pais responderam ao instrumento. É possível que tanto isto como a expressividade dos resultados se prendam com a baixa representatividade da amostra, sendo esta uma grande limitação deste trabalho.

Assim, resta salientar que a aplicação de programas de formação parental podem auxiliar as famílias em desvantagem promovendo comportamentos positivos nas crianças até à adolescência ou idade adulta. O que tal como refere Brandão (2010) vai permitir ter efeitos sociais e económicos positivos, com elevado retorno futuro, diminuindo as situações de risco psicossocial bem como o uso de recursos continuados a serviços especializados.

Por último resta salientar que educar constitui uma tarefa de extrema dificuldade sobretudo no contexto sociocultural que o país atravessa pelo que todos os recursos que possam apoiar as famílias são de extrema importância. A Formação Parental deve ser um desses recursos, sendo que continua a ser necessário promover os benefícios destes

programas junto das comunidades e ainda alterar mentalidades, pois estes programas não são dirigidos a maus pais, apesar de haver ainda estigma, mas sim para pais que querem melhorar as atitudes e práticas parentais tendo em visto o desenvolvimento dos filhos e um bem-estar pessoal.

Referências Bibliográficas

Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M., et al. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental. Relatório 2007-2010*. Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco.

Almeida, A., & Fernandes, N. (2010). Intervenção com crianças, jovens e famílias: pensar as práticas centradas em direitos. In A. Almeida, & N. Fernandes, *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias* (pp. 13-26). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho : Edições Almedina, SA.

Alvaera, A. B., Bayan, M. E., & Martinez, D. P. (2009). Teaching approach, perceived parental involvement and autonomy as predictors of achievement. *The International Journal of Research and Review* , 1, pp. 57-80.

Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 14(3), pp. 449-460.

Alves, B. (2011). *Olhar(es) sobre as necessidades das famílias e as respostas de um centro de apoio familiar e aconselhamento parental*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Psicologia. Mestrado integrado em Psicologia (Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica).

Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development* , 76(6), pp. 1144-1159.

Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K., & Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review* , 34, pp. 2061–2071.

Barlow, J., Parsons, J., & Stewart-Brown, S. (2005). Preventing emotional and behavioral problems: The effectiveness of parenting programmes with children less than 3 years of age. *Child: Care, Health & Development* , 31, pp. 33-42.

Bartau, I., Maganto, J., & Etxeberria, J. (2001). Los programas de formación de padres: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* , 25, pp. 1-17.

Bavolek, S. J. (2000). *The Nurturing Parenting Programs*. Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, DC: U.S. Dept. of Justice, Washington.

Bem, L. A., & Wagner, A. (2003). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo* , 11(1), pp. 63-71.

Bodenmanna, G., Cina, A., Ledermann, T., & Sanders, M. (2008). The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy* , 46, pp. 411-427.

- Brandão, M. T. (2010). Propostas de intervenção familiar para crianças em risco. In A. Almeida, & N. Fernandes, *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias* (pp. 225-246). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho: Edições Almedina, SA.
- Brestan, E., & Eyberg, S. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology* , 27(2), pp. 180-189.
- Calheiros, M., & Monteiro, M. (2007). Relações familiares e práticas maternas de mau trato e de negligência. *Análise Psicológica* , 2(XXV), pp. 195-210.
- Camacho, I., & Matos, M. G. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde & Doenças* , 7(2), pp. 317-327.
- Carvalho, M. J., & Ferreira, L. (2009). Infância e risco social. *Sociologia, Problemas e Práticas* , (60), pp. 105-129.
- Carvalho, M., & Cruz, H. (2011). Equipas, parcerias, acções e modelos de avaliação dos projectos de formação parental. In D. Sampaio, H. Cruz, & M. J. Carvalho, *Crianças e Jovens em risco - A família no centro da intervenção* (pp. 71-108). Princípia.
- Cecconello, A. M., Antoni, C. D., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo* , 8, pp. 45-54.
- Coulton, C., Korbin, J., Su, M., & Chow, J. (1995). Community Level Factors and Child Maltreatment Rates. *Child Development* , 66, pp. 1262-1276.
- Coutinho, T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica* , 1(XXII), pp. 55-64.
- Coutinho, T. (1996). Intervenção precoce - Dificuldades, necessidades e expectativas das famílias. *Integrar* , (10), pp. 5-16.
- Coutinho, T. (1999). *Intervenção precoce: estudo dos efeitos de um programa de formação parental destinado a pais de crianças com Síndrome de Down*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Cruz, A. (2009). *Formação Parental e prevenção de maus tratos - Efeitos de um programa piloto dirigido a um grupo de mães em residência de acolhimento*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de mestre em Reabilitação Psicomotora, Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, H., & Carvalho, M. J. (2011). Infância, famílias e a educação parental. In D. Sampaio, H. Cruz, & M. J. Carvalho, *Crianças e Jovens em Risco - A família no centro da intervenção* (pp. 21-33). Princípia.
- Cruz, O., & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade - O caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion* , 13(11), pp. 295-309.

Cruz, O., Custódio, S., & Alves, D. (2010). Concepções de Parentalidade: o ponto de vista das crianças. In A. Almeida, & N. Fernandes, *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias* (pp. 27-41). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho : Edições Almedina, SA.

Cunha, N., & Rodrigues, M. (2010). O desenvolvimento de competências psicossociais como factor de protecção ao desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia* , 1(2), pp. 235-248.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology* , 19(2), pp. 294-304.

Dinnebeil, L. (1999). Defining Parent Education in Early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* , 19(3), pp. 161-164.

Dunst, C. J. (1999). Placing Parent Education in Conceptual and Empirical Context. *Topics in Early Childhood Special Education* , 19(3), pp. 141-172.

Ferreira, L. C. (2008). *Co-construir o tempo: avaliação de um curso de formação parental e parentalidade masculina positiva em contexto de risco*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação., Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica.

First, J., & Wendy, L. (1995). Parent Education outcomes - insights into transformative learning. *Family Relations* , 44, pp. 104-109.

Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , Ano 38, nº1,2,3, pp. 255-268.

Gaspar, M. (2010). Educação parental e prevenção do risco na infância: resposta milagre ou desafio incitador? In A. Almeida, & N. Fernandes, *Intervenção com crianças, jovens e famílias* (pp. 207-209). Edições Almedina.

Gaspar, V. (2011). *Alicerces - Avaliação qualitativa de um programa de intervenção parental*. Dissertação elaborada com obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora, Faculdade de Motricidade Humana.

Grusec, J. (2006). *Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development*. Obtido de Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GrusecANGxp.pdf>

Grusec, J. (2006). *Parents' Attitudes and Beliefs: Their Impact on Children's Development*. Obtido em 2 de Setembro de 2012, de Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/en-ca/parenting-skills/according-to-experts/grusec.html>

Guerney, L. F. (1991). Parents as partners in treating behavior problems in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education* , 11(2), pp. 74-90.

Hughes, J. R., & Gottlieb, L. N. (2004). The effects of the Webster-Stratton parenting program on maltreating families: fostering strengths. *Child Abuse & Neglect* , 28, pp. 1081-1097.

Kaiser, A., Mahoney, G., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., et al. (1999). Rejoinder: Toward a contemporary vision of parent education. *Topics in Early Childhood Special Education* , 19(3), pp. 173-176.

Kelly, J. F., & Barnard, K. E. (1999). Parent education within a relationship-focused model. *Topics in Early Childhood Special Education* , 19(3), pp. 151-157.

Kim, E., Cain, K., & Webster-Stratton, C. (2008). The preliminary effect of a parenting program for Korean American mothers: A randomized controlled experimental study. *International Journal of Nursing Studies* , 45, pp. 1261-1273.

Kobarg, A., & Vieira, M. (2008). Crenças e Práticas de Mães sobre o Desenvolvimento Infantil nos Contextos Rural e Urbano. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 21(3), pp. 401-408.

Kohn, M. (1976). Social class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship. *American Sociological Review* , 41, pp. 538-548.

Latarte, M., Normandeau, S., & Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse & Neglect* , 34, pp. 253-261.

Lavallee, K., Bierman, K., Nix, R., & Group, T. C. (2005). The Impact of First-Grade "Friendship Group" Experiences on Child Social Outcomes in the Fast Track Program. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 33(3), 307-324.

Lopes, I. F. (2005). *Intervenção Precoce- Intervir para prevenir: efeitos de um programa de formação parental em jovens mães*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana.

Lundahl, B., Risser, M. H., & Lovejoy, C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review* , 26, pp. 86- 104.

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., & Wheeden, C. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* , 18(1), pp. 5-17.

Maia, J., & Williams, L. (2005). Factores de risco e factores de protecção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas de Psicologia* , 13(2), pp. 91-103.

Marcynyszyn, L., Maher, E., & Corwin, T. (2011). Getting with the (evidence-based) program: An evaluation of the Incredible Years Parenting Training Program in child welfare. *Children and Youth Services Review* , 33, pp. 747-757.

Martín-Quintana, J., Chaves, M., & López, M. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial* , 18(2), pp. 121-133.

McCollum, J. A. (1999). Parent education: what we mean and what that means. *Topics in Early Childhood Special Education* , 19(3), pp. 147-149.

McGilloway, S., Mhaille, S., Bywater, T., Leckey, M., Kelly, P., Comiskey, C., et al. (2012). A Parenting Intervention for Childhood Behavioral Problems: A Randomized Controlled Trial in Disadvantaged Community-Based Settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 80(1), pp. 116-127.

Melo, A. (2011). *As forças dos profssionais e da família multidesafiada na proteção da criança - Um modelo de avaliação e intervenção familiar integrada para os CAFAP*. Dissertação de doutoramento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Melo, A., & Alarcão, M. (2009). Centros de apoio familiar e aconselhamento parental: proposta de um modelo global de organização. *Psicologia & Sociedade* , 21(1), pp. 55-64.

Melo, A., & Alarcão, M. (2010). Integrated Family Assessment and Intervention Model (IFAIM): An integrative, collaborative, systemic approach at the crossroad of clinical, educational, community and forensic practices. *Comunicação apresentada no VII Congresso da Associação Europeia de Terapia Familiar (EFTA)* . Paris.

Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia - Problemas e Práticas* , (22), pp. 137-154.

Ohene, S., McNeely, C., & Borowsky, I. (2006). Parental Expectations, Physical Punishment, and Violence Among Adolescents Who Score Positive on a Psychosocial Screening Test in Primary Care. *Pediatrics* , 117(2), pp. 441-447.

Oliveira, E., College, M., Marin, A., Pires, F., Frizzo, G., Ravanello, T., et al. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 15(1), pp. 1-11.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Gulbenkian.

Piccinini, C., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 23(4), pp. 369-378.

Ramazan, O., Kiliç, F., & Arkan, K. (2010). The effects of parent education program on the state anxiety levels of parents of first graders. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 2, pp. 1219-1222.

Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Beauchaine, T. P. (2002). Parent training in Head Start: a comparison of program response among african american, asian american, caucasian and hispanic mothers. *Prevention Science* , 2(4), pp. 209-227.

Ribas, R., Moura, M., & Bornstein, M. (2007). Cognições Maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano* , 17(1), pp. 104-113.

Rodrigues, A., Ribeiro, A., Castilho, C., Gamito, D., Poppe, F., Lopes, H., et al. (2011). Para Pais sobre Filhos - Um projecto de intervenção com famílias. In D. Sampaio, H. Cruz, M. J. Carvalho, & F. C. Gulbenkian (Ed.), *Crianças e Jovens em Risco - A família no centro da intervenção* (pp. 230-249). Principia.

Rodriguez, B., & Paiva, M. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo - Revista do NESME* , 1(6) pp.13-25.

Sanders, M. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review* , 2(2), pp. 71-90.

Sanders, M. (2012). Development, Evaluation, and Multinational Dissemination of the Triple P- Positive Parenting Program. *The Annual Review of Clinical Psychology* , 8, pp. 345-379.

Sanders, M., & Morawska, A. (2005). *Can Changing Parental Knowledge, Dysfunctional Expectations and Attributions, and Emotion Regulation Improve Outcomes for Children?* Obtido em 8 de Julho de 2012, de Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Sanders-MorawskaANGxp.pdf>

Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, protecção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo* , 1(2), pp. 209-216.

Sofronoff, K., jahnel, D., & Sanders, M. (2011). Stepping Stones Triple P seminars for parents of a child with a disability: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities* , 32, pp. 2253-2262.

Spera, C. (2005). A review of relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review* , 17(2), pp. 125-146.

Stemmler, M., Beelmann, A., Jaurisch, S., & Lossel, F. (2007). Improving parenting practices in order to prevent child behavior problems: A study on parent training as part of the EFFEKT program. *International Journal of Hygiene and Environmental Health* , 210, pp. 563-570.

Telles, V. (1990). A pobreza como condição de vida: família, trabalho e direitos entre as classes trabalhadoras urbanas. *São Paulo em Perspectiva* , 4(2), pp. 37-45.

Teti, D., & Gelfand, D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development* , 62, pp. 918-929.

The Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The Effects of the Fast Track Preventive Intervention on the Development of Conduct Disorder Across Childhood. *Child Development* , 82(1), pp. 331–345.

The Conduct Problems Prevention Research Group (2002a). Evaluation of the First 3 Years of the Fast Track Prevention Trial With Children at High Risk for Adolescent Conduct Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 30(1), 19–35.

The Conduct Problems Prevention Research Group (2002b). The Implementation of the Fast Track Program: An Example of a Large-Scale Prevention Science Efficacy Trial. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 30(1), 1-17.

Unger, D., & Wandersman, A. (1982). Neighboring in an Urban Environment. *American Journal of Community Psychology* , 10(5), pp. 493-509.

Webster-Stratton, C. (1997). From parent training to community building. *Families in Society* , 78(2), pp. 156-171.

Webster-Stratton, C., & Herman, K. (2010). Disseminating Incredible Years series early-intervention programs: integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools* , 47(1), pp. 36-54.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent* , 33(1), pp. 105-124.

Webster-Stratton, C., & Herman, K. (2010). Disseminating Incredible Years series early-intervention programs: integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools* , 47(1), pp. 36-54.

Winton, P. J., Sloop, S., & Rodriguez, P. (1999). Parent Education: a term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education* , 19(3), pp. 157-161.

Wolfe, R., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care* , 167, pp. 77-87.

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review* , 28, pp. 961– 975.

ANEXOS

ANEXO I

PREVENIR PARA INCLUIR – CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO PARENTAL

ANEXO I – PREVENIR PARA INCLUIR – CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO PARENTAL

Atividades	Julho/11	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro/12	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Aprovação do Projeto	X											
Reuniões de Equipa	22/07/11	13/09/11	6/10/11	3/11/11	20/12/11	5/1/12		1/03/12	12/04/12			
Sessão de sensibilização		27/09/11										
Sessões			25/10/11	8/11/11 22/11/11	6/12/11	24/01/12	24/02/12	13/3/12	10/4/12	9/5/12		
Formação da Equipa			X			X			X	16/5/12		
Avaliação			11/10/11			Primeiro Relatório						

ANEXO II

PREVENIR PARA INCLUIR – PROGRAMA DAS SESSÕES

ANEXO II - PREVENIR PARA INCLUIR – PROGRAMA DAS SESSÕES

Sessões	Data	Conteúdos
1	27/09/11	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização dos pais para o programa de Formação Parental - Convite para a participação - Expectativas - Regras
2	25/10/11	Avaliação Inicial
3	8/11/11	A Família: <ul style="list-style-type: none"> - Papel dos pais - Ser pais / seu filho - História familiar, sonhos, angústias (...)
4	22/11/11	Os filhos crescem: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento das crianças (importância dos cuidados de higiene, saúde, vestuário, alimentação, hábitos escolares e sociais)
5	6/12/11	Tomada de decisão: <ul style="list-style-type: none"> - Situações de crise - Rotinas
6	24/01/12	Encontro das famílias: <ul style="list-style-type: none"> - Lanche em conjunto com atividade
7	24/02/12	Somos todos diferentes: <ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Competências parentais - Estilos parentais e das

		crianças
8	13/3/12	Somos todos diferentes: - As crianças na escola - Estilos de aprendizagem
9	10/4/12	Dinâmica Familiar (Vídeo) - Comentários - Regras - Expectativas - Tarefas Familiares e pessoais
10	9/5/12	A escola: - Sucesso - Dificuldades - Estratégias - Comunicação
11	16/5/12	Avaliação final Conversa final e lanche de encerramento

